

Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation

Mörth, Anita; Pellert, Ada

Veröffentlichungsversion / Published Version
Sammelwerk / collection

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mörth, A., & Pellert, A. (Hrsg.). (2015). *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation* (Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs "Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen", 1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-49277-7>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Anita Mörth und Ada Pellert (Hg.)

Handreichung Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Qualitätsmanagementsysteme, Kompetenzorientierung und Evaluation

Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung
des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“

Februar 2015

Hinweis:

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autoren und Autorinnen.

IMPRESSUM

Autorinnen / Autoren: Eva-Maria Beck-Meuth, Franziska Bischoff, Aisha Meriel Boettcher, Cornelia Böhmer, Bernd Dobmann, Noëmi Donner, Franca Eschbach, Bettina Flaiz, Eva Gerich, Markus Gomille, Laura Gronert, Gabriele Gröger, Cornelia Grunert, Susanne Harlander, Katrin Heeskens, Bernhard Hoppe, Andreas Höfelmayr, Nina Kälberer, Lars Kilian, Kathrin Köster, Raphael Kurz, Asja Lengler, Anita Mörth, Ada Pellert, Brigitte Petendra, Romy Rahnfeld, Jan Schiller, Sonja Schöne, Hermann Schumacher, Lenka Schusterová, Mario Stephan Seger, Anke Simon, Jochen Stettner, Claudia Unger, Nina Maria Wachendorf, Marion Wadewitz, Christina Waldeyer, Jeanette Kristin Weichler, Katja Weidtmann, Eva Weyer, Kathrin Wetzels, Silke Wiemer

Herausgegeben durch: wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, vertreten durch die Projektleitungen: Prof. Dr. Anke Hanft, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg / Prof. Dr. Andrä Wolter, Humboldt-Universität zu Berlin / Prof. Dr. Ada Pellert, Deutsche Universität für Weiterbildung / Dr. Eva Cendon, Deutsche Universität für Weiterbildung

Copyright: Vervielfachung oder Nachdruck, auch auszugsweise, zur Veröffentlichung durch Dritte nur mit ausdrücklicher Zustimmung der HerausgeberInnen

Datum: Februar 2015

ISBN: 978-3-946983-00-2

INHALT

Einleitung	5
<i>Anita Mört, Ada Pellert und Franziska Bischoff</i>	

Teil 1: Qualitätsmanagementsysteme

Qualitätsmanagement bedeutet aktive Organisationsentwicklung	7
<i>Franziska Bischoff, Anita Mört und Ada Pellert</i>	
Qualitätsmanagement in weiterbildenden Studienformaten	10
<i>Gabriele Gröger und Hermann Schumacher</i>	
Zielgruppen- und themenspezifische Qualitätssicherung nach Maß	17
<i>Bernd Dobmann und Kathrin Wetzel</i>	
Qualitätssicherung durch definierte Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung	26
<i>Laura Gronert und Asja Lengler</i>	
Anrechnungsmanagement ist Qualitätsmanagement	34
<i>Christina Waldeyer und Mario Stephan Seger</i>	
Integration projektbegleitender Qualitätsentwicklung in bestehende Hochschulstrukturen	43
<i>Jan Schiller und Romy Rahnfeld</i>	

Teil 2: Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung

Qualitätssicherung hat so viele Facetten wie Kompetenzorientierung	51
<i>Anita Mört, Franziska Bischoff und Ada Pellert</i>	
E-Portfolios als Instrument der Kompetenzorientierung und Qualitätsmanagement.....	53
<i>Lars Kilian</i>	
Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Studiengangsprofile.....	61
<i>Noëmi Donner, Lenka Schusterová und Silke Wiemer</i>	
Kontinuierliche Verbesserung von On-the-job-Projekten	68
<i>Kathrin Köster, Sonja Schöne und Jochen Stettner</i>	
Evaluationsdesign auf mehreren Ebenen	75
<i>Eva Weyer</i>	
Qualitätsmanagement im Bereich der Anrechnung.....	83
<i>Nina Maria Wachendorf</i>	
Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung	90
<i>Anke Simon, Bettina Flaiz und Katrin Heeskens</i>	

Teil 3: Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit von Evaluationen

Evaluation als Grundlage für strategische Entwicklung	98
<i>Franziska Bischoff, Anita Mört und Ada Pellert</i>	
Evaluation: Konzepte, Ergebnisse und Herausforderungen	101
<i>Katja Weidtmann und Aisha Boettcher</i>	
Anschlussfähigkeit der Evaluation in berufsbegleitenden Studienformaten an das Qualitätssicherungssystem der Hochschule	113
<i>Markus Gomille, Andreas Höfelmayr, Claudia Unger und Marion Wadewitz</i>	

Die nachhaltige Entwicklung von Evaluationen für Pilotphasen und deren Überleitung in die Marktreife.....	124
<i>Jeanette Kristin Weichler und Franca Eschbach</i>	
Qualitätssicherung durch Evaluation der Studieneingangsphase: erprobte Methoden und Herausforderungen	130
<i>Nina Kälberer, Brigitte Petendra, Eva-Maria Beck-Meuth, Bernhard Hoppe, Cornelia Böhmer und Raphael Kurz</i>	
Mehrstufige Evaluation und Qualitätssicherung im berufsbegleitenden Studium	140
<i>Cornelia Grunert, Eva Gerich und Susanne Harlander</i>	
AutorInnenhinweise.....	148

Einleitung

Anita Mörth, Ada Pellert und Franziska Bischoff

Zielsetzung und Zielgruppen der Handreichung

Die vorliegende Handreichung gibt mit sechzehn Beiträgen Einblick in die aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeit von vierzehn Förderprojekten des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Kontext von Qualitätsmanagement. Es werden erfahrungsbasiert und theoriegeleitet Herausforderungen auf verschiedenen Ebenen bei der Entwicklung von Qualitätsmanagementmaßnahmen und -konzepten für weiterbildende Studienprogramme benannt sowie Ideen und Impulse für entsprechende Lösungsansätze präsentiert. Beschreibungen der drei Themenschwerpunkte der Handreichung leiten die Praxisbeiträge ein.

„Aus der Praxis für die Praxis geschrieben“ ist das Motto des Publikationsformates Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung mit dem Ziel, anwendungsorientierte Beispiele und mögliche Lösungsansätze zur Verfügung zu stellen. Diese Handreichung richtet sich daher insbesondere an Verantwortliche von weiterbildenden Studienprogrammen und -angeboten. Aber auch für die Verantwortlichen grundständiger Studienbereiche und des Qualitätsmanagements kann die Lektüre von Interesse sein, denn eine wiederkehrende Erkenntnis aus der beschriebenen Praxis ist zum einen die Notwendigkeit des Zusammendenkens beider Studienbereiche, um ein nachhaltig wirksames Qualitätsmanagement an Hochschulen zu etablieren sowie zum anderen der institutionelle Mehrwert, der aus der Integration von Weiterbildung in die Regelabläufe entsteht.

Entstehungsprozess der Handreichung

Ausgangspunkt für die Handreichung war ein Workshop zum Thema, den das Team der wissenschaftlichen Begleitung der Deutschen Universität der Weiterbildung (DUW) im November 2014 in Berlin für die MitarbeiterInnen der Projekte durchführte. Auf der Basis der aktuellen Arbeits- und Interessensschwerpunkte der teilnehmenden Projekte haben sich drei Themenschwerpunkte herauskristallisiert, zu denen im Workshop gearbeitet wurde und nach denen die vorliegende Handreichung strukturiert ist. Ziel des Workshops war das Herausarbeiten von zentralen Aspekten und Handlungsempfehlungen, basierend auf den praktischen Erfahrungen aus der bisherigen Projektarbeit. Die Ergebnisse des Workshops waren die Grundlage für die einleitenden Texte der drei Themenschwerpunkte: 1. Qualitätsmanagementsysteme, 2. Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung, 3. Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit von Evaluationen.

Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt sich in den folgenden Beiträgen als fortlaufender Arbeitsprozess dar, der auf Beteiligung, Kommunikation und einer Bereitschaft zu Veränderungen beruht. In diesem Sinne lassen sich die hier aufgeführten Praxisbeispiele als ein kurzes Innehalten und Reflektieren innerhalb eines fortwährenden

Arbeitsprozesses einordnen. Wir hoffen, mit dieser Handreichung Impulse zu setzen für die Weiterführung des Dialoges über dieses weitreichende Themengebiet des Qualitätsmanagements. Den Autorinnen und Autoren sei an dieser Stelle für ihre Beteiligung und Arbeit ausdrücklich gedankt!

Teil 1: Qualitätsmanagementsysteme

Qualitätsmanagement bedeutet aktive Organisationsentwicklung

Franziska Bischoff, Anita Mörth und Ada Pellert

Voraussetzung für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement ist ein gemeinsames Verständnis aller Beteiligten von Qualität und der Notwendigkeit von Qualitätsverbesserung (Pellert 2004, S. 5) wobei alle Ebenen inklusive der Leitungsebene einzubeziehen sind (Mörth & Pellert 2011, S. 17). Um ein Qualitätsmanagementsystem für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung zu etablieren bzw. umgekehrt, die Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung in ein an Hochschulen bestehendes Qualitätsmanagementsystem zu integrieren, ist eine Qualitätsdiskussion auf allen betroffenen Ebenen anzustoßen. Ziel ist die prozessorientierte und nachhaltige Weiterentwicklung gemäß den Anforderungen entsprechender Qualitätsstandards. Qualitätsmanagement kann auch dazu genutzt werden, Gender und Diversity als eine Qualitätsdimension zu verankern. Die systematische Eingliederung von Qualitätsmanagement in Institutionen bedeutet aktive Organisationsentwicklung (Bülow-Schramm, 2006, S. 122f.), die auf folgenden Aspekten fußt: Strukturen, Prozesse sowie Akzeptanz und Partizipation.

Strukturen

Bei der Etablierung von Qualitätsmanagementsystemen ist es wichtig, an bestehende Strukturen anzuschließen. Dies betrifft Strukturen auf Systemebene genauso wie solche auf institutioneller Ebene, wie z.B. Gesetze, Verordnungen, interne Richtlinien, aber auch Gremien, Organisationseinheiten sowie Rollen und Zuständigkeiten.

Die bestehenden institutionellen Strukturen müssen auf die Nutzbarkeit für die eigenen Qualitätsziele überprüft werden. Sind keine nutzbaren Strukturen vorhanden und müssen solche erst neu geschaffen und etabliert werden, sollte der entstehende Aufwand für die Organisation möglichst gering gehalten werden. Im Idealfall sollten durch den Aufbau neuer Strukturen Synergien genutzt und Mehrwert geschaffen werden – beispielsweise durch die Einrichtung einer Studienkommission, die für alle weiterbildenden Angebote zuständig ist. Damit können einerseits weiterbildungsspezifische Aspekte besser berücksichtigt werden und gleichzeitig wird andererseits mehr Sichtbarkeit für die Weiterbildung geschaffen. Darüber hinaus werden die Studienkommissionen grundständiger Angebote entlastet. Wichtig ist dabei, Rollen und Zuständigkeiten festzulegen, damit die Qualitätsmaßnahmen sichergestellt werden.

Prozesse

Das Denken in Prozessen ist für die Effektivität des Qualitätsmanagements zentral. Abläufe und Handlungsmuster bzw. Entscheidungsmuster müssen konkret dargestellt werden. Funktionen und Zuständigkeiten der eingebundenen Personen müssen parallel aufgezeigt werden. Um

daraus abgeleitet Prozesse und Richtlinien zu definieren und nachhaltig in die institutionellen Abläufe einzubetten, ist es wichtig, die hochschulinternen Stakeholder bereits in die Prozessentwicklung einzubeziehen. Dies geschieht durch eine stetige Kommunikation und Begleitung der in die Entwicklung involvierten Personen. Die fortlaufende Weiterentwicklung der Prozesse erfordert eine Dokumentations- und Kommunikationsstrategie: Anpassungen und Aktualisierungen müssen nachvollziehbar erläutert, dokumentiert sowie kommuniziert werden.

Akzeptanz und Partizipation

Für die Verankerung von Qualitätssicherungsmaßnahmen sind die jeweils relevanten Beteiligten einzubeziehen: die Lehrenden, die Hochschulverwaltung, das Prüfungsamt, die Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit etc. Dabei sind der strategisch richtige (und günstige) Zeitpunkt der jeweiligen Beteiligung zu bedenken (ein konkreter Vorschlag / Entwurf kann entlastend sein, im Sinne von: „Es gibt schon eine Lösungsidee!“; in anderen Fällen kann die gemeinsame Entwicklung zur Motivation beitragen) sowie die jeweiligen Interessenlagen der Anspruchsgruppen (Welche Arbeitserleichterungen sind zu erwarten?).

Akzeptanz und Partizipation bilden die Grundlage für eine Qualitätsdiskussion, über die auch Weiterbildungsaktivitäten sichtbar gemacht werden können, um sie in der Hochschule zu verankern. Somit lässt sich die Qualitätsdebatte für diese „höheren“ Ziele strategisch nutzen.

Zu den Beiträgen

In den folgenden Beiträgen stehen Qualitätssicherungsmaßnahmen im Zusammenhang mit Qualitätsmanagementsystemen im Vordergrund. Im Beitrag des Projektes „Modular zum Master“ (Hermann Schumacher und Gabriele Gröger, Universität Ulm) wird neben der Beschreibung struktureller Aspekte und Qualitätssicherungsmaßnahmen in den unterschiedlichen Phasen der Studiengangsentwicklung ein näherer Blick auf das Qualitätsmanagement-Handbuch und dessen Reichweite und Grenzen geworfen. Bernd Dobmann (Fraunhofer Academy) und Kathrin Wetzel (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) vom Verbundprojekt „mint.online“ stellen in ihrem Beitrag die Entwicklung des institutionen- und bundesländerübergreifenden Qualitätssicherungsinstruments „MINTmaps“ und dessen Implementierung als Qualitätsmanagementsystem vor und heben dabei auch auf das Thema Gender Mainstreaming ab. Der Beitrag aus dem Verbundprojekt „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ (Laura Gronert und Asja Lengler, Justus-Liebig-Universität Gießen) beschreibt den Prozess der Entwicklung von Qualitätskriterien zur kontinuierlichen Verbesserung berufsbegleitender Weiterbildungsprogramme und zeigt dabei die Beteiligung der unterschiedlichen Stakeholder auf. Wie ein systematisches Anrechnungsmanagement zur Qualitätssicherung weiterbildender Studienangebote gestaltet und genutzt werden kann, wird im Beitrag von Christina Waldeyer und Mario Stephan Seger (Technische Universität Darmstadt) aus dem Verbundprojekt „OpenC3S“ thematisiert. Ein weiterer Beitrag aus diesem Verbundprojekt beschreibt, wie während der Projektlaufzeit entwickelte Qualitätsprozesse in bestehende Strukturen integriert werden

können und zeigen die Verzahnung zu den Themen Gender Mainstreaming und Diversität auf (Jan Schiller und Romy Rahnfeld, Hochschule Albstadt-Sigmaringen).

Literatur

- Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- Mörth, A./Pellert, A. (2011). Wege zur Qualitätskultur. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (C.2.1). Stuttgart: Raabe.
- Pellert, A. (2004). Doing Quality – Qualitätsmanagement als Prozess. In W. Benz, J. Kohler & K. Landfried (Hrsg.), *Handbuch Qualität in Studium und Lehre* (E.2.1). Stuttgart: Raabe.

Qualitätsmanagement in weiterbildenden Studienformaten

Gabriele Gröger und Hermann Schumacher

Abstract

Zur Entwicklung berufsbegleitend studierbarer, weiterbildender Studienangebote wurden an der Universität Ulm mit Blick auf die Qualitätssicherung der Angebote für die Zielgruppe der berufstätig Studierenden verschiedene Maßnahmen eingeleitet, bei denen die folgenden Themen im Fokus standen:

- Schaffung struktureller Voraussetzungen durch Etablierung einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung
- Adaptierung des didaktischen Designs mit hohen E-Learning-Anteilen an die Zielgruppe und dessen Evaluation
- Einbeziehung universitätsinterner Expertise zur Schonung von Ressourcen und als Beitrag zur Nachhaltigkeit

Mit der Festlegung von Verantwortlichen sowie von Prozessen und Abläufen zum Qualitätsmanagement bei der Entwicklung weiterbildender Studienangebote in einem Handbuch, konnte die Professionalisierung der wissenschaftlichen Weiterbildung weiter vorangebracht werden. Das Handbuch wurde parallel zur Ausarbeitung und Erprobung der beiden im Projekt „Modular zum Master“ entwickelten berufsbegleitenden Pilotstudiengänge erarbeitet und soll bei der Etablierung weiterer Studiengänge nach demselben didaktischen Konzept evaluiert und weiterentwickelt werden. Nutzen und Grenzen des Handbuchs für die Verstetigung der Prozesse über den Projektzeitraum hinaus werden sich in der Praxis zeigen.

1. Ausgangslage

Im Mittelpunkt des Projekts „Modular zum Master“ (Mod:Master) stehen neue didaktische und organisatorische Ansätze für die wissenschaftliche Weiterbildung sowie die Entwicklung und Erprobung zweier durchgängig modularisierter, berufsbegleitender Masterstudiengänge in den Fachgebieten Sensorsystemtechnik sowie Innovations- und Wissenschaftsmanagement. Sensorsystemtechnik wird inhaltlich von der Fakultät für Ingenieurwissenschaften und Informatik verantwortet, Innovations- und Wissenschaftsmanagement ist in der Fakultät für Mathematik und Wirtschaftswissenschaften verortet. Mit dieser Aufteilung der Verantwortlichkeiten gehen nicht nur unterschiedliche Fächerkulturen einher, sondern auch für die jeweilige Disziplin typische Einstellungen und Erwartungen bezüglich der Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit kostenpflichtiger wissenschaftlicher Weiterbildung.

2. Strukturelle Maßnahmen

In der ersten Projektphase von Mod:Master richtete das Präsidium der Universität die *School of Advanced Professional Studies* (SAPS) als Zentrum für die berufsbegleitende universitäre Weiterbildung ein, mit dem rechtlichen Konstrukt einer zentralen wissenschaftlichen Einrichtung im Verantwortungsbereich des Präsidiums. SAPS versteht sich als fakultätsübergreifend

agierende Dienstleistungseinrichtung, deren vorrangige Aufgabe die Etablierung berufsbegleitender Studienmodule und Masterstudiengänge ist, wobei die inhaltliche Verantwortung der Studienangebote bei den Fakultäten verbleibt. Der Zuständigkeitsbereich der SAPS ist jedoch vielfältig, da die Querschnittsverantwortung für die berufsbezogene wissenschaftliche Weiterbildung hier verankert ist. Das Aufgabenspektrum umfasst die Administration aller mit berufsbegleitenden Studiengängen und Kontaktstudien zusammenhängenden Vorgänge sowie die Kommunikation nach innen, also mit Studierenden, Lehrenden, der Zentralen Universitätsverwaltung und den Gremien, aber auch nach außen mit Interessenten, Bewerberinnen und Bewerbern, Unternehmen bis hin zu Kooperationspartnern. SAPS verantwortet, strukturiert, plant und agiert nach dem Prinzip „one face to the customer“. Es hat sich gezeigt, dass viele Themen, die Weiterbildungsformate betreffen, universitätsintern Neuland bedeuten und daher ein großes Maß an Kommunikation, Information, Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit, vor allem aber auch Geduld und Beharrlichkeit erfordern.

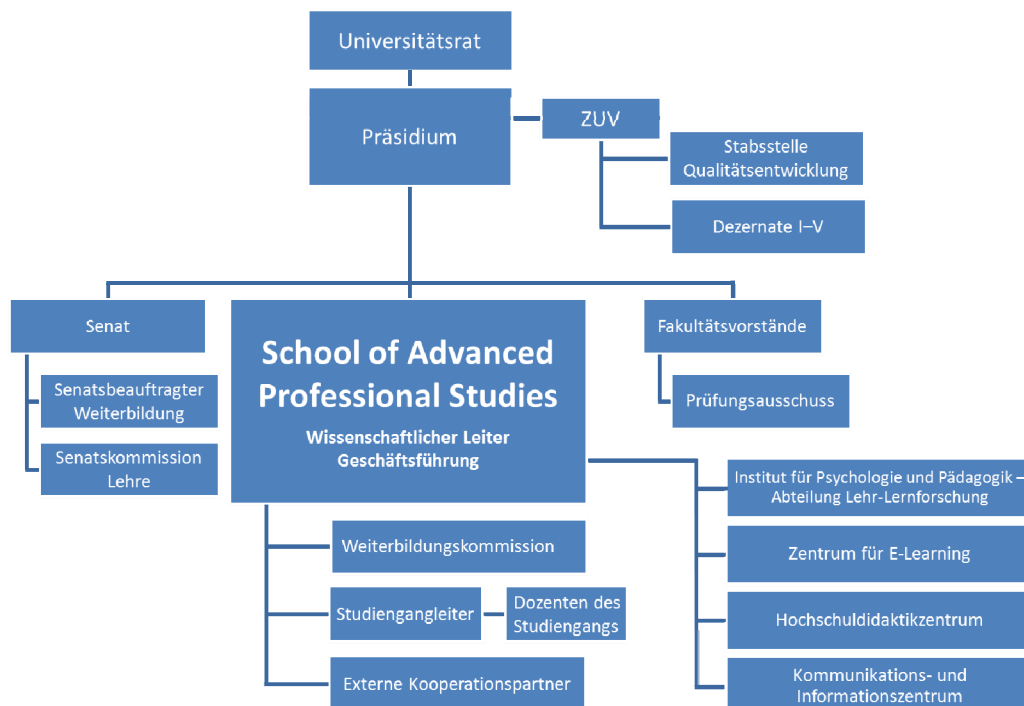


Abbildung 1 Strukturelle Einordnung der School of Advanced Professional Studies

Wie das in Abbildung 1 gezeigte Organigramm illustriert, bestehen vielfältige Wechselwirkungen und Kooperationsbeziehungen. Daher war es notwendig, frühzeitig zu klären und festzulegen, welche Gremien, Einrichtungen, Zentren und Partner in welcher Phase bei der Studiengangsentwicklung zur Qualitätssicherung einbezogen werden sollen und wer welche Schritte verantwortlich übernehmen muss.

3. Didaktik und Instruktionsdesign

In der ersten Phase des Projekts wurden ein an die Bedarfe der Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden angepasstes didaktisches Konzept sowie ein spezifisches Instruktionsdesign

erarbeitet. Die Module der Studiengänge sollen weitgehend unabhängig voneinander und somit auch einzeln im Kontaktstudium mit Zertifikatsabschluss absolviert werden können. Das gegenüber der Lehre in den Präsenzstudiengängen der Universität stark veränderte Lernsetting wurde adaptiert und an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst, um den Lernenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen. Verwendung findet daher ein Blended-Learning-System mit hohem Selbststudienanteil und wenigen Präsenzphasen. SAPS stellt die notwendigen Lerninhalte auf einer angepassten Lernplattform (Moodle) zur Verfügung. Eine klar strukturierte Oberfläche und eine übersichtliche Navigation vereinfachen den Studierenden den Zugriff auf Lernmaterialien und Lernangebote, wie speziell aufbereitete Skripte mit Lernstopps, Videosequenzen und Online-Übungen. Zusätzlich sind Foren, Videokonferenz-Räume und eine eigene Cloud-Lösung für den Datenaustausch direkt aus der Lernplattform heraus erreichbar.

4. Maßnahmen der Qualitätssicherung

4.1 Qualitätssicherung in Studienmodulen

Die im Blended Learning konzipierten Studienmodule erfordern von den Studierenden in hohem Maße selbstorganisatorische Fähigkeiten sowie ein effizientes Lern- und Zeitmanagement. Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, wurde den Lehrenden zur Planung und Entwicklung von Modulen ein Katalog an Mindestkriterien an die Hand gegeben – einerseits, um die Berücksichtigung wesentlicher Aspekte des Lernsettings zu verdeutlichen, andererseits, um die Kompetenzorientierung der Studienmodule in den Vordergrund zu stellen. Die angestrebte Qualität der Lehre wird bei der Implementierung und der Moduldurchführung durch folgende Maßnahmen gefördert:

- Die Erstellung und Gestaltung der Lernmaterialien für die Lernplattform wird zentral seitens der SAPS unterstützt bzw. ausgeführt.
- Den Lehrenden wird bei der Formulierung der Lehrziele im Hinblick auf den Kompetenzerwerb, im Zuge der Modulplanung, in Bezug auf die didaktische Aufbereitung sowie bei der Ausarbeitung der Modulinhalte Hilfestellung gegeben, um die bedarfsgerechte und praxisorientierte Planung und Gestaltung der Studienmodule zu garantieren.
- Die Qualifizierung der Lehrenden und der Tutoren wird durch Schulungen zur Didaktik, zur Nutzung der Lernplattform, zum Umgang mit Videokonferenzsoftware sowie in Online-Workshops zu Lernstrategien und Arbeitstechniken gefördert.

4.2 Ganzheitliches Qualitätsmanagement

Mit der Stabsstelle *Qualitätsentwicklung, Berichtswesen und Revision* verfügt die Universität über eine Serviceeinrichtung, welche die Konzeption von Qualitätsregelkreisen zur Sicherung und Weiterentwicklung der Qualität der Leistungsprozesse unterstützt und die Beschaffung und Interpretation geeigneter Daten zur Bewertung des Erfolgs der zur Qualitätsentwicklung eingesetzten Maßnahmen und Instrumente organisiert. Im Projekt Mod:Master war daher

geplant, längerfristig diese Stabsstelle für die Evaluation der weiterbildenden Studienangebote zu integrieren, um durch den Einsatz vorhandener Potenziale Ressourcen einzusparen. Da die Stabsstelle keinerlei Erfahrung mit weiterbildenden Studienangeboten hatte, wurden zunächst vom Lehrstuhl Lehr-/ Lernforschung der Universität, der am Projekt beteiligt ist, vorhandene Fragebögen an die neue Zielgruppe angepasst. Die Evaluationen wurden während der Erprobungsphase der Pilotstudiengänge für Veranstaltungen in Präsenz, für Case Studies sowie nach Modulabschluss durchgeführt, ausgewertet und die Ergebnisse an die Lehrenden zurückgespiegelt.

Zu Beginn des Jahres 2014 wurde die Verstetigung des Prozesses durch den Transfer der Evaluationsmaßnahmen zur Stabsstelle hin initiiert. In diesem Zusammenhang wurden die für die Module entwickelten Unterlagen auf das von der Stabsstelle eingesetzte elektronische System (EVASYS) umgestellt und so die Auswertung automatisiert. Derzeit wird die Evaluationsordnung der Universität Ulm angepasst, um sicherzustellen, dass die Weiterbildung betreffende Ergebnisse der Evaluationen dem dafür zuständigen Personenkreis von der Stabsstelle zugänglich gemacht werden können.

5. Handbuch für Qualitätsmanagement

Ein ganz wesentlicher Aspekt der Qualitätssicherung der weiterbildenden Studienangebote war die Ausarbeitung eines *Handbuchs für Qualitätsmanagement* als Teilziel des Projekts Mod:Master. Die Erarbeitung von Modulen von der curricularen Definition bis hin zur Einstellung in die Lernplattform sollte als strukturierter Vorgang beschrieben, ebenso sollten weitere Abläufe und Prozesse im gesamten Umfeld der Studiengangsentwicklung erfasst werden. Parallel zu Konzeption und Aufbau der beiden Pilotstudiengänge wurden daher strukturelle Entwicklungen kontinuierlich erfasst, Abläufe und Prozesse schriftlich festgehalten und notwendige und sinnvolle Szenarien während der Planung, Entwicklung und Implementierung definiert, erprobt, angepasst und nach Möglichkeit optimiert.

5.1 Ziele des Handbuchs

Das vorrangige Ziel, das mit der schriftlichen Formulierung von Richtlinien zum Qualitätsmanagement erreicht werden sollte, war die Standardisierung der Prozesse und Abläufe bei der Entwicklung, Implementierung und Durchführung weiterbildender Studiengänge. Damit steht künftig ein Leitfaden bei der Entwicklung neuer sowie zur Überprüfung und Optimierung laufender Weiterbildungsstudiengänge an der Universität Ulm zur Verfügung.

Im Projektverlauf traten dann weitere Themen und Bedarfe in den Vordergrund, die den Nutzen des Handbuchs aufzeigten. So bot das Handbuch die Gelegenheit, vorhandene und neu geschaffene Strukturen im Detail zu beschreiben, deren Verantwortlichkeiten konkret festzulegen und zuzuweisen sowie bestimmten Gremien und Einrichtungen definierte Funktionen zuzuordnen. Ebenso konnten Prozesse geklärt und schriftlich festgehalten werden – entweder in der Form, in der sie bereits durchgeführt wurden oder so, wie sie prinzipiell erwünscht sind. Das Handbuch schreibt somit Standards fest, an denen sich weiterbildende Studienangebote

orientieren sollen. Der künftige Einsatz des Handbuchs soll die Professionalisierung der Planung, Entwicklung und Implementierung neuer weiterbildender Studienangebote sichern, da damit eine kontinuierliche Überprüfung von Handlungsabläufen auf einfache Weise möglich wird. Das Handbuch erzeugt eine für alle Beteiligten nachkontrollierbare Transparenz, was gerade an einer Universität für die Akzeptanz einer neuen Einrichtung von besonderer Bedeutung ist.

Durch die konkrete Zuordnung der Verantwortlichkeiten für bestimmte Aufgabenbereiche soll außerdem die Kommunikation zwischen den zu beteiligenden Stellen oder Personen vereinfacht werden. Es ist vorgesehen, das Dokument auch bei der Akkreditierung der weiterbildenden Studiengänge einzusetzen und zu nutzen. Ein aktueller Diskussionspunkt ist sogar, für die School of Advanced Professional Studies die Systemakkreditierung anzustreben und dadurch die Akkreditierung einzelner Studiengänge abzulösen.

5.2 Inhalte des Qualitätsmanagement-Handbuchs

Im Handbuch sind Qualitätsziele festgelegt, ist der Qualitätsmanagementprozess abgebildet, sind Kernprozesse definiert und Abläufe beschrieben, die bei der Programmplanung, der Programmentwicklung sowie beim Management weiterbildender Angebote Beachtung finden sollten.

Im einleitenden Kapitel werden die aktuellen Leitziele der Universität Ulm in der wissenschaftlichen Weiterbildung benannt. Die Universität Ulm hat in ihrem Struktur- und Entwicklungsplan für den Zeitraum bis 2016 ihre Ziele für die wissenschaftliche Weiterbildung erstmals gleichrangig zu den Zielen für Forschung und Lehre formuliert und die Weiterbildung in diesem strategischen Konzept somit aus den sogenannten Querschnittszielen herausgehoben. Das Handbuch Qualitätsmanagement bot nun die Gelegenheit, die inhaltlichen Ziele der Universität für die berufsbezogene Weiterbildung aufzunehmen und das Thema universitätsintern weiter zu befördern.

Im zweiten Kapitel des Handbuchs wird der Entwicklungsprozess näher beschrieben. Hier werden wesentliche Akteure und Gremien benannt und ihre Funktion im Prozess der Planung, Entwicklung und Implementierung eines weiterbildenden Studiengangs aufgezeigt. Eine Prozesslandkarte veranschaulicht, welche Kernprozesse und unterstützenden Prozesse Beachtung finden müssen. Die Gliederung der Kernprozesse Programmplanung, Programmentwicklung und Programmmanagement orientiert sich an der von Anke Hanft, Universität Oldenburg, im Rahmen der Auftaktveranstaltung im März 2012 in Berlin eingeführten Systematik (Hanft 2014, S. 56). Der Ablauf des Qualitätsmanagementprozesses selbst wird im dritten Kapitel dargelegt. Qualitätsziele werden benannt und die zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserung einzusetzenden Instrumente aufgezählt. Künftig sollen erfolgreich eingesetzte Instrumente nach Überprüfung der durchgeführten Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung aufgezeigt werden.

Den größten Bereich im Handbuch nimmt das Kapitel 4, die Einführung eines neuen weiterbildenden Studiengangs ein. Hier werden die Kernprozesse Programmplanung, Programmentwicklung und Programmmanagement zunächst in einer tabellarischen Gliederung aufgeschlüsselt. Abbildung 3 zeigt diese Gliederung für den Prozess der Programmplanung. Daran anschließend wird jeder Teilschritt in die Unterpunkte „Prozessverantwortliche“, zu beteiligender „Personenkreis“ sowie „Grundlagen“ gegliedert. Dabei handelt es sich insbesondere um schriftliche Dokumente oder Lehrmaterialien, die Beachtung finden müssen. Hinzu kommen eine punktuelle Aufstellung des Verfahrens sowie die anzustrebende Dokumentation. Zuletzt werden der Entscheidungsprozess sowie die erwünschten Ergebnisse benannt.

KP 1-1	Grundsätzliche Entscheidung zur Einführung eines Masterstudiengangs
KP 1-2	Feststellung der Wettbewerbssituation: Erhebung von Angebots- und Bedarfsstrukturen
KP 1-3	Festlegung der Zielsetzung und Analyse der Zielgruppe
KP 1-31	Abklärung des Interesses von Unternehmen, Behörden etc.
KP 1-32	Beachtung der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen
KP 1-4	Inhaltliche und strukturelle Entwicklung des Studiengangs: Festlegung der Art der Lernprozesse
KP 1-5	Ressourcenplanung
KP 1-51	Honorierung der Dozenten
KP 1-52	Erstellung eines Kostenkonzepts
KP 1-53	Entwicklung einer Gebührensatzung
KP 1-54	Allgemeine Geschäftsbedingungen für privatwirtschaftlich organisierte Studienangebote
KP 1-6	Erstellung einer Projektskizze zu den Inhalten des Masterstudiengangs

Abbildung 3 Strukturierung des Kernprozesses Programmplanung

5.3 Potenziale und Herausforderungen

Das Handbuch zum Qualitätsmanagement erschien in seiner 1. Auflage im Februar 2014. Für die Autoren war es schwierig, sich auf einen Zeitpunkt festzulegen, zu dem eine Fassung verbindlich auch in Druckform vorgelegt werden sollte. Grund hierfür ist vor allem die Dynamik, der alle Prozesse bei der Studiengangsentwicklung grundsätzlich unterworfen sind. So ist heute bereits klar, dass es sich bei den Beschreibungen um Momentaufnahmen handelt und dass kontinuierliche Anpassungen der Abläufe notwendig sein werden. Die getroffenen Festlegungen stellen Empfehlungen dar, sind aber nicht „in Stein gemeißelt“. Erfahrungen, die bei der Gründung der SAPS sowie der Planung, Entwicklung und Erprobung der beiden im Projekt Mod:Master realisierten weiterbildenden Masterstudiengänge gesammelt wurden, sind darin niedergelegt. Neue Randbedingungen können jedoch Prozesse verändern. Eine

andere ständige Herausforderung ist, dass die Dozierenden, die in den berufsbegleitenden Studiengängen lehren, als Lehrende über vielfältige eigene Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung regulärer, grundständiger Bachelor- und Masterstudiengänge verfügen. Diese Erfahrungen werden eingebracht, sie müssen aber auf die Gegebenheiten einer neuen Zielgruppe angepasst werden. Dies bereitet mitunter in der praktischen Umsetzung durchaus Schwierigkeiten, da auch schriftlich festgelegte Vorgaben nicht wirklich wahrgenommen werden oder auch nicht immer auf Gegenliebe stoßen.

Ein weiteres Problem ist die kontinuierlich notwendige Aktualisierung des Handbuchs – im positiven wie im negativen Sinne. Das Handbuch dokumentiert – wie erwähnt – die Prozesse während der Entwicklung weiterbildender Studiengänge. Deren Implementierung und Erprobung ist zum aktuellen Zeitpunkt aber noch nicht abgeschlossen, sodass sich schon aufgrund dieser Tatsache ständig Neuerungen ergeben. Beispielsweise wurde kürzlich die Notwendigkeit der Einrichtung einer gemeinsamen Studienkommission für weiterbildende Studiengänge festgestellt – ein Gremium, das ursprünglich nicht vorgesehen war und daher im Handbuch keine Erwähnung findet. Daher ist langfristig daran gedacht, das Handbuch als elektronisches System einzurichten und verfügbar zu machen.

6. Ausblick

Trotz einiger Nachteile, die vonseiten der Autoren durchaus gesehen werden, hat sich die Herausgabe des Handbuchs für die wissenschaftliche Weiterbildung an der Universität Ulm schon heute gelohnt. Der gedruckte Band hat bei dem bisher an der Entwicklung der Weiterbildungsstudiengänge beteiligten Personenkreis in der Universität, vor allem aber auch bei der Universitätsleitung große Aufmerksamkeit gefunden. Die Universität ist dabei, das Angebot weiterbildender Masterstudiengänge auszubauen: Noch 2015 soll ein Studiengang „Aktuarwissenschaften“ eingerichtet werden, in den folgenden Jahren sollen Studiengänge in „Business Analytics“ und „Instruktionsdesign“ dazukommen. Somit bietet sich mehrfach Gelegenheit, die Maßnahmen zur Qualitätssicherung sowie insbesondere die Festlegungen im Qualitätsmanagement-Handbuch zu überprüfen und zu validieren.

Literatur

Hanft, Anke (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Zielgruppen- und themenspezifische Qualitätssicherung nach Maß

Bernd Dobmann und Kathrin Wetzel

Abstract

Im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt der folgende Beitrag den eingeschlagenen Weg zur gemeinsamen Schaffung qualitativ hochwertiger Studienprogramme im BMBF-geförderten Verbundprojekt mint.online dar (nähere Informationen unter www.mintonline.de). Es wird aufgezeigt, wie unter der Voraussetzung der Zusammenarbeit verschiedener Hochschulen und Forschungsinstitute bundeslandübergreifend für eine spezifische Zielgruppe in einem begrenzten Themenfeld der Qualitätsdiskurs geführt werden kann. Aus diesem Diskurs ist durch die wissenschaftliche Begleitung in Form der Arbeit des Querschnittsbereichs »Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming« im Projekt ein konsensfähiges Instrument zur Sicherung und Entwicklung der Angebotsqualität entstanden, welches nun vor der Implementierung steht. Hierbei ist von großer Bedeutung, dass auf bestehende Qualitätssicherungsverfahren aufgebaut wurde und sowohl die Interessen der internen Projektbeteiligten als auch die Erwartungen externer Stakeholder Berücksichtigung fanden. Das auf der Grundlage von zehn relevanten Qualitätsdimensionen geschaffene Instrument der MINTmaps soll bereits vorhandene Qualitätssicherungsinstrumente ergänzen, den Qualitätsdiskurs im Kooperationsnetzwerk aufrechterhalten und bei den Weiterbildungsangeboten des Verbundprojektes mint.online den Markteintritt und -erfolg langfristig sichern.

1. Qualität als Institutionen übergreifendes Konzept im Verbundprojekt mint.online

Die Sicherung und Entwicklung von Qualität in Hochschulstudiengängen steht seit jeher vor der Herausforderung, verschiedensten Anforderungen gerecht werden zu müssen. Diese Anforderungen können sich dabei in Abhängigkeit von den beteiligten Stakeholdern, wie zum Beispiel Unternehmen, Hochschulen oder auch Studierende, gegenseitig ausschließen (Banscherus, 2011, S. 8). Verstärkt wird dieser teilweise bestehende Zielkonflikt insbesondere im Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung, da gerade in diesem Bereich im Regelfall zeitgleiche Interessen und Verpflichtungen der Teilnehmenden in den Bereichen von Familie, Studium und Beruf kollidieren. Im grundständigen Bereich hingegen treten diese Bereiche oftmals eher zeitlich versetzt in Erscheinung. Qualitätssicherung wird hier umso wichtiger, da der Erfolg der Angebote maßgeblich mit der professionellen Organisation und Durchführung der Programme verknüpft ist. Qualitätssicherung als „Motor der Professionalisierung“ (Schmidt-Herta, 2011, S. 164) spielt nicht zuletzt deshalb auch im BMBF-geförderten Verbundprojekt mint.online eine zentrale Rolle.

Das Verbundprojekt mint.online setzt sich im Rahmen des Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ zum Ziel, berufsbegleitende Studiengänge und Zertifikatsprogramme in den Bereichen erneuerbare Energien, Nachhaltigkeit und Umwelt (weiter) zu entwickeln. Die insgesamt neun Weiterbildungsangebote, die in enger Zusammenarbeit zwischen Forschungseinrichtungen, Hochschulen und der Fraunhofer-Gesellschaft entstehen, sollen

insbesondere den Bedürfnissen neuer Zielgruppen, welche sich in späteren (berufs-) biographischen Phasen weiterqualifizieren möchten, Rechnung tragen. Dies erfordert auch vor dem Hintergrund der Spezifik der MINT-Inhalte der Programme (Das Akronym MINT steht für die Fachdisziplinen Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.) und des online-gestützten Lehr-Lern-Designs eine Anpassung des Qualitätsverständnisses bei der Angebots-erstellung und -erbringung.

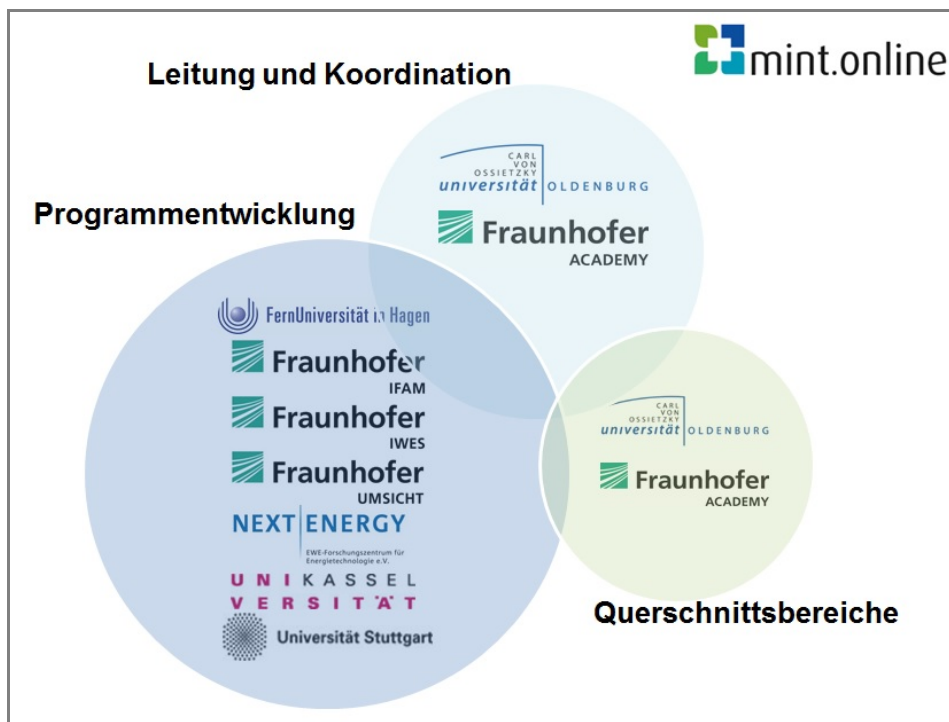


Abbildung 1 Arbeitsfelder der Verbundprojektbeteiligten bei mint.online

Eine zentrale Herausforderung besteht darin, wie bei allen neuen Programmen wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland, dass diese mit dem Markteintritt kostendeckend und zur Zufriedenheit der verschiedenen Stakeholder angeboten werden müssen. Das Angebot muss qualitativ hochwertig sein, um dauerhaft am Markt bestehen zu können. Für wissenschaftliche Studienangebote ergeben sich daher die drei Herausforderungen, (1) die Akzeptanz der Beteiligten für ein Qualitätsmanagementsystem zu erhöhen, (2) die Qualitätsregelkreise effektiver zu schließen und (3) die Qualitätssicherung stärker auf die Bedürfnisse der Studierenden zur Verringerung von Studienabbruchquoten auszurichten (In der Smitten & Heublein, 2013). Zusätzlich zu diesen Herausforderungen arbeiten die beteiligten Partnerinstitutionen im Verbundprojekt länderübergreifend in Form einer Bildungsallianz zusammen und müssen dabei den jeweiligen landes- und hochschulspezifischen Qualitätsanforderungen Rechnung tragen. Die Qualitätssicherung muss deshalb auf die existierenden Hochschulstrukturen aufbauen und den heterogenen Zielgruppen (z.B. berufsrückkehrende Personen, Studierende mit Berufs- und Familienverpflichtungen, internationale Teilnehmende etc.) sowie der MINT-Themenspezifik gerecht werden. Die Entwicklung, Abstimmung und Implementierung eines

adäquaten Qualitätssicherungs- und -Entwicklungssystems für diesen Verbund ist Aufgabe des Querschnittsbereiches *Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming*. Mit dem Instrument der MINTmaps (Dobmann, Fischer & Wetzel, 2014) als verbundweitem Qualitätsleitfaden wurde in einem engen Austausch mit Expertinnen und Experten sowie durch die Erhebungen bei relevanten Stakeholdern (Unternehmen, Hochschulen und Studierende) ein Weg gefunden, ein Konzept zur Verbesserung der Angebotsqualität zu erarbeiten. Die Bezeichnung MINTmap wurde gewählt, weil alle zugehörigen Dokumente auch zur Orientierung im Qualitätsthema dienen sollen – ähnlich einer Mindmap. Ein nächster wichtiger Schritt wird die bevorstehende Implementierung sein, die in verschiedenen Szenarien vorstellbar ist. Damit nicht jede Hochschule sozusagen das Rad neu erfinden muss (In der Smitten & Heublein, 2013, S. 108), soll die Reflexion des bisherigen Arbeitsprozesses ihren Beitrag über das Verbundprojekt hinaus leisten.

2. Nachfrageorientierung durch Kooperation und Qualitätsdimensionen

Der Querschnittsbereich Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming des Verbundprojekts mint.online identifizierte auf der Grundlage von Recherchen zu Qualitätssicherungssystemen an Hochschulen und einer Vergleichsstudie von Qualitätskonzepten sowie empirischen Erhebungen hinsichtlich der Erwartungen an Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung in Hochschulen, Unternehmen und bei Studierenden und auch durch die Einbeziehung externer nationaler sowie internationaler Gutachter zehn relevante Qualitätsdimensionen auf der Kurs- und Programm- bzw. der Organisationsebene, die in Abbildung 2 dargestellt werden.

Kurs- und Programmebene

Qualitätsdimension	Erläuterung
Lernergebnisse	<ul style="list-style-type: none"> Formulierung klarer Zielsetzungen Darstellung in klarer Struktur Definition von Fähigkeiten und Kompetenzen
Lehr-Lern-Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> Vielfältiges Angebot und verschiedene Möglichkeiten zur Interaktion im Lernprozess Unterstützung eines aktiven Lernprozesses
Bildungstechnologien	<ul style="list-style-type: none"> Nutzerfreundlichkeit Ausreichend Kommunikationswerkzeuge für einen aktiven Lernprozess
Lehrmaterialien	<ul style="list-style-type: none"> Inhalte didaktisch sinnvoll aufbereiten Regelmäßige Aktualisierung
Prüfungen und Beurteilungen	<ul style="list-style-type: none"> Feedbacksystem zum Lernfortschritt Faire und transparente Bewertungsrichtlinien Klare Kommunikation der Erwartungen und Benotungen

Organisationsebene

Qualitätsdimension	Erläuterung
Leistungs- und Verantwortungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> Einbindung der Weiterbildung in das Selbstverständnis der Hochschulen Überführung in bestehende Leitungs- und Verantwortungsstrukturen
Gestaltung von Zu- und Übergängen	<ul style="list-style-type: none"> Ermöglichung von Zugängen zu wissenschaftlicher Weiterbildung Management von Übergängen in verschiedene gesellschaftliche Teilbereiche
Beratung und Service	<ul style="list-style-type: none"> Unterstützung der Studierenden beim Erreichen des Studienziels Freundlichkeit und Serviceorientierung
Anforderung an die Lehrenden	<ul style="list-style-type: none"> Spezifische Eignung der Lehrenden Übernahme der Rolle von Fachexperten und Lernberatern
Evaluation und Informationsmanagement	<ul style="list-style-type: none"> Regelmäßige Evaluation Kontinuierliche Analyse und Bewertung aller Bereiche Rückmeldung an alle Anspruchsgruppen Überführung in Verbesserungsmaßnahmen

Abbildung 2 Übersicht der Qualitätsdimensionen mit ausgewählten Erläuterungen in mint.online

Die Dimensionen der Kurs- und Programm- bzw. der Organisationsebene werden in einem Instrument zur Qualitätssicherung, dem Qualitätsleitfaden *MINTmaps* (inkl. Prüflisten), abgebildet und somit für interne und externe Begutachtungen der Programmqualität durch die Partnerinstitutionen im Verbund eingesetzt. Das System der MINTmaps soll letztlich die bestehenden Instrumente der Akkreditierung oder vorhandene Qualitätsmanagementsysteme (z.B. ISO-Zertifizierung, LQW o.Ä.) der Verbundinstitutionen ergänzen und abrunden sowie ein übergreifendes Qualitätsverständnis schaffen. Die Besonderheit dieses entwickelten Instruments liegt dabei in der Zielgruppenspezifität (heterogene und berufsbegleitend Studierende, erweiterter Kreis der Stakeholder, MINT-Spezifität der Programme) und in der vorgesehenen hochschul- und länderübergreifenden Anwendung. Im Rahmen der bestehenden Bildungsallianz bedeutet dies, dass auf Kooperationsbasis der beteiligten Partnerhochschulen und -Institute eine freiwillige Selbstverpflichtung zur Erfüllung der Qualitätsdimensionen erfolgen soll.

2.1 Die Besonderheit einer gemeinsamen Qualitätsarbeit in der wissenschaftlichen MINT-Weiterbildung

Die Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung sind grundsätzlich der Qualitätslogik des Wissenschaftssystems unterworfen. Dies umfasst z. B. die bestehenden Mechanismen wie die Evaluation und Akkreditierung des grundständigen Bereichs. Dieser bestehende Rahmen erweitert sich jedoch um die teils abweichenden Regeln des funktionierenden Weiterbildungsmarktes und führt zu einer doppelten Systembindung wissenschaftlicher Weiterbildung (Wolter, 2011, S. 15). Für die MINT-Angebote des Gesamtverbundes scheint durch den prognostizierten Fachkräftemangel die Nachfrage sicher, denn der aktuelle Trend zeigt: „MINT wird älter“, „MINT wird weiblicher“ und „MINT wird internationaler“ (Anger, Koppel & Plünnecke, 2013, S. 19ff.). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage danach, wie dieser Nachfrage möglichst bedarfsgerecht begegnet werden kann. Der Weg zu studieninteressierten Personen führt hier natürlich in erster Linie über das Marketing der Weiterbildungsangebote. In diesem Bereich ist es erforderlich, ein haltbares Qualitätsversprechen zu geben, um wettbewerbsfähig sein zu können. Qualität im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung ist für deren Erfolg von der Zielgruppenansprache bis zur Alumniarbeit unverzichtbar. Der Verbund mint.online ist allerdings keine geschlossene Organisation in einer unternehmerischen Rechtsform, deren Führung die Möglichkeit der Anweisung von Maßnahmen hat, sondern ein freiwilliger Zusammenschluss von Teilbereichen verschiedener Institutionen, der sich als Bildungsallianz über Konsens und Selbstverpflichtung in Form einer Kooperation versteht. Der Ansatz der Etablierung eines Qualitätsmanagementsystems über eine Kooperation ist jedoch von Vorteil, da die Umsetzung idealerweise auch in einem Bottom-up-Ansatz zum Erfolg führt. Mishra (2006) nennt dabei die folgenden zu verbessernden Ziele:

- Wettbewerbsfähigkeit
- Kundenzufriedenheit
- Etablierung und Aufrechterhaltung von Standards

- Transparenz (Rechenschaftspflicht)
- Erhöhung der Moral und Motivation von Mitarbeitenden
- Glaubwürdigkeit, Prestige und Ansehen
- Image und Sichtbarkeit

Die genannten Ziele zeigen deutlich, dass im Rahmen des Qualitätsmanagements den Erfordernissen verschiedenster Anspruchsgruppen (z.B. Gesellschaft, Hochschule, Studierende etc.) am Bildungsprozess Rechnung getragen werden kann. Durch die Bottom-up-Etablierung von Standards werden hier die Qualitätsziele direkt mit der Angebotskonzeption entwickelt und damit organisatorisch schnell implementierbar. Da nun die Weiterbildungsprogramme speziell im Verbund mint.online überwiegend durch wenige Personen an den anbietenden Hochschulen und Instituten verantwortet und organisiert werden, liegt die Umsetzung der MINTmaps bei den Studiengangs- und Programmverantwortlichen, die faktisch als zusätzliche Aufgabe die Umsetzung von Maßnahmen innerhalb der zehn Qualitätsdimensionen zur Aufgabe haben. Dies erfordert eine handhabbare Anwendung des Qualitätsinstruments, welche sich in die jeweils bestehende Landschaft des Qualitätsmanagements an der jeweiligen Hochschule bzw. den Instituten einfügt.

2.2 Institutionen übergreifende Entwicklung des Qualitätsmanagementsystems

Qualitätsmanagementsysteme orientieren sich nicht nur am spezifischen internen und externen Kontext der Organisation, sondern müssen auch das jeweilige kulturelle Umfeld berücksichtigen (Haas, 2008, S. 13). Im Verbundprojekt mint.online umfasst dies eine Kultur zweiter Ordnung, da die programmverantwortlichen Personen unverändert in der Kultur ihrer Hochschule oder ihrer Institute (erste Ordnung) existieren. Infolgedessen muss eine programmspezifische Anpassung der Anwendung der MINTmaps erfolgen. Zuvor wurde jedoch mit dem wichtigen Diskurs im Kontext der Erarbeitung des Grundlagendokuments und einer möglichen Implementierung begonnen. Ziel hierbei war und ist, alle Betroffenen, von der Leitung bis hin zum operativen Programmmanagement der Studienangebote, in einen gemeinschaftlichen Austausch zu bringen. Nach einer Bestandsaufnahme der Qualitätsmanagementinstrumente bei den beteiligten Partnern im Verbund wurde gemeinsam in Diskussionen, Beratungen, Workshops und Webinaren das Kerndokument der MINTmaps überarbeitet. Durch ein anschließendes Expertenreview (national / international) wurde die Umsetzung vorbereitet. Parallel dazu wurde im Verbund ein gemeinsames Leitbild erarbeitet und verabschiedet. Dieses Leitbild ist Grundlage für das gemeinsame Verständnis als Bildungsallianz und der Bildung einer gemeinsamen Kultur im Verbund, um die nachhaltige Verankerung von Qualität durch die Motivation aller Beteiligten zu ermöglichen und Veränderungsprozesse in Gang zu setzen. Als große Hilfe erwiesen sich hierbei die Erkenntnisse aus verschiedensten Forschungsarbeiten der Querschnittsbereiche Instruktionsdesign und Bildungstechnologien, Zielgruppenorientierung, Kompetenzerfassung- und Anrechnung sowie Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming, da diese die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Erwartungen aller relevanten Stakeholder (insbesondere Hochschulen, Unternehmen und Branchen,

Studierende und Mediennutzende, Gesellschaft und Politik) verdeutlichten. Allen bei der Angebotserstellung beteiligten Personen zeigte dies, dass jedes Weiterbildungsangebot in Abhängigkeit von Format und Inhalt eigenen Anforderungen gerecht werden muss, um künftig erfolgreich am Markt der wissenschaftlichen Weiterbildung bestehen zu können. So kann beispielsweise die Modularisierung und Flexibilisierung von Lehreinheiten, Lehrformaten, Lerndesigns und auch die Auswahl des Lehrpersonals eine Möglichkeit sein, um Qualitätsanforderungen aus Unternehmenssicht aufzugreifen, ohne Qualitätsabstriche aus Angebots-sicht hinnehmen zu müssen. Der Einsatz von Dozierenden aus Unternehmen unterstützt beispielsweise durch Praxisorientierung die Bildung eines gemeinsamen Qualitätsverständnisses zwischen Hochschulen und Unternehmen (Arnold, Wetzel & Dobmann, 2014).

2.3 Programmspezifische Qualität auf Basis eines Gesamtkonzepts

Die Prozesse im Kontext des Qualitätsmanagements lehnen sich im klassischen Prinzip auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung überwiegend an den Qualitätszirkel von Deming an (Deming zit. nach Rübken, 2014, S. 24). Danach folgen der „Planung von Maßnahmen“ (plan) die Schritte „Umsetzung der Kriterien“ (do), „Überwachung, bzw. Kontrolle und Bewertung der Kriterien“ (check) und davon abgeleitete „Korrekturen bzw. Maßnahmen“ (act). Auch im Umgang mit dem Instrument der MINTmaps bei mint.online soll diese Vorgehensweise zur Orientierung und Handlungsanweisung dienen. Eine Herausforderung besteht hier insbesondere darin, mit den Programmverantwortlichen für die Studiengänge und Zertifikatskurse eine Auswahl derjenigen Kriterien zu treffen, die für die Institutionen bindend sein sollen. Dazu wird die erforderliche Verbindlichkeit dieser Kriterien festgelegt bevor die Umsetzung dann erfolgt. Dass dabei nicht jedes Programm alle Kriterien erfüllen kann, wird beispielsweise daran erkennbar, dass das jeweilige Verhältnis von Präsenz- und Fernlehre in den verschiedenen Angeboten variiert. Demzufolge kann jeweils nur eine Teilmenge der Kriterien im jeweiligen Programm erfüllt werden. Es ist daher in einem nächsten Schritt des Projekts zu erarbeiten, inwieweit Redundanzen z.B. zur Akkreditierung oder anderer zur Anwendung kommender Qualitätssicherungsinstrumente in Kauf genommen werden können und welcher Mehrwert sich durch die Umsetzung der in den MINTmaps genannten Kriterien im jeweiligen Weiterbildungsangebot einstellt. Zudem erscheint es aus den genannten Gründen hilfreich, eine Kategorisierung in allgemeinverbindliche Mindest- und zusätzlich durch einzelne Studienprogramme erfüllbare Exzellenzkriterien vorzunehmen. Der zugehörige Abstimmungsprozess bei mint.online steht hier aktuell am Anfang. Konkret bedeutet dies, dass der Querschnittsbereich Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming erst nach der Abstimmung über den grundsätzlichen Umgang mit den Qualitätskriterien mit der Beratung, Verhandlung und Vereinbarung von Zielen im Einzelfall beginnen wird. Erst dann wird der jeweils eigentliche Qualitätsregelkreis in Gang gebracht werden.

2.4 Die Wahl der Review-Instanz im Qualitätsprozess

Es stellt sich zudem die Frage danach, welche Person innerhalb der Bildungsallianz die Verantwortung für die Prozesse trägt. Dass die Umsetzung und Einhaltung der vereinbarten Qualitätskriterien in den Händen der programmverantwortlichen Personen liegt, ist nachvollziehbar. Wer aber die Einhaltung der Vereinbarung zur Erfüllung der Kriterien überwacht, ist hingegen ungeklärt. Da die Bildungsallianz mint.online im Speziellen auch über die qualitative Hochwertigkeit der Programme bei potenziellen Kundinnen und Kunden – seien es Einzelpersonen oder aber auch Institutionen bzw. Unternehmen – positiv wahrgenommen werden soll, wäre an dieser Stelle eine Review-Instanz zu befürworten. Die Verantwortung hierbei kann vom Self-Assessment der anbietenden Hochschule, über Peer-Reviews auf Ebene der Partnerhochschulen und -Institute im Verbund bzw. über Audits durch den Querschnittsbereich Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming bis hin zu externen Audits durch eine dafür beauftragte Organisation reichen.

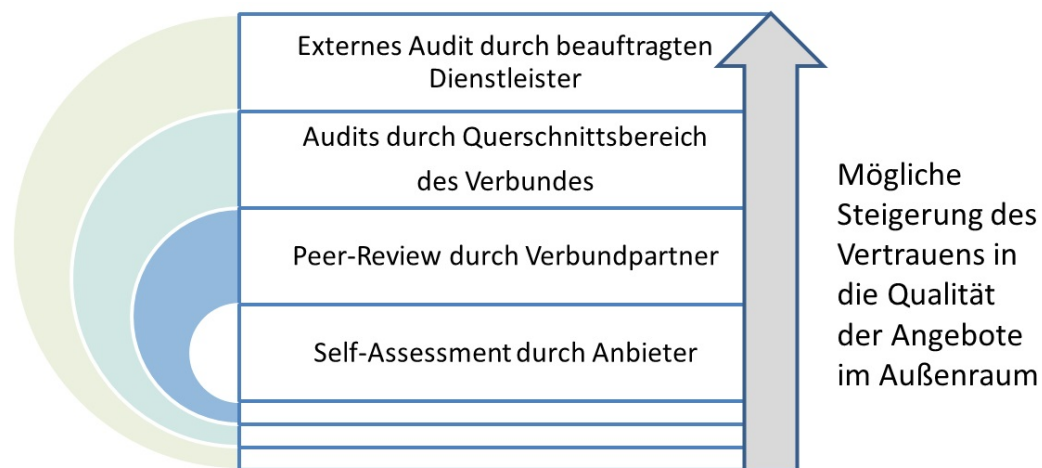


Abbildung 3 Möglicher Vertrauensgewinn durch den Einsatz verschiedener Review-Instanzen

Ein externes Audit wäre aus der möglicherweise wahrgenommenen Objektivität sicherlich nicht die schlechteste Wahl, jedoch wird deutlich abzuwägen sein, mit welchem Aufwand an finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen welcher Effekt erreicht werden kann. Auch aus der Logik der Entwicklung eines solchen Instruments und seiner Anwendung heraus wird eine verbundinterne Lösung im ersten Schritt absehbar sein. Die Implementierung der Qualitätsprozesse bedarf letztlich auch hier eines eigenen Prozesses.

3. Fazit

Die Bildungsallianz mint.online hat sich von Anfang an darauf verständigt, den relevanten Stakeholdern mit ihren künftigen Angeboten ein überdurchschnittlich hohes Maß an Qualität anzubieten. Dies lässt sich als notwendige Entscheidung bezeichnen, da aus Strategieperspektive eine Kostenführerschaft im Weiterbildungsmarkt nicht im Interesse der Projektbeteiligten liegt. Somit kann der Erfolg am Markt nur über eine Differenzierung, hier im

Schwerpunktbereich MINT (eine sogenannte segmentbezogene Differenzierung), erfolgen. Qualität ist folglich ein entscheidender Differenzierungsaspekt bei der Platzierung der Weiterbildungsangebote (Pausits, 2007, S. 36). Der Herausforderung, die Akteure verschiedenster Institutionen im Verbund überregional auf ein Mehr an Qualität einzustimmen, konnte über wissenschaftliche Arbeiten der eingerichteten Querschnittsbereiche Rechnung getragen werden. Die Entwicklung eines eigenen Qualitätsentwicklungsinstruments in Form der MINTmaps auf der Grundlage von zehn relevanten Qualitätsdimensionen wurde über Forschungsergebnisse, den intensiven Austausch der Beteiligten und die Einbindung von Experten sichergestellt. Ein weiterer Schritt im Projektverlauf sieht nun die Implementierung der MINTmaps auf der Grundlage des gemeinsam erarbeiteten Leitbildes vor. Hier werden voraussichtlich Regeln (z.B. Verbindlichkeitsgrade in Form von Mindest- und Exzellenzkriterien) auf Selbstverpflichtungsbasis im Verbund abgestimmt, bevor dann im Beginn des Qualitätsentwicklungsprozesses Strukturen und Verantwortlichkeiten hinsichtlich der Überprüfung und Einhaltung vereinbart werden. Eine Herausforderung dabei ist die Vielzahl der Hochschulen und Institute, an denen die Programme angeboten werden und richtigerweise den dortigen Rahmenbedingungen unterliegen. Diese müssen beim Implementierungsprozess in Einklang mit den Qualitätsanforderungen des Gesamtverbundes gebracht werden. Darin besteht aber auch die große Chance, mit den Weiterbildungsangeboten der Bildungsallianz die nötige Transparenz am Markt zu bieten und gemeinsam Synergien zu nutzen. Diese gemeinsamen Vorteile konnten intern beispielsweise in Form einer Evaluationstoolbox, einer Gender-Mainstreaming-App (Download unter: <http://www.iacademy.mobi/de>), gemeinsamen Webinaren, Workshops oder Angeboten zum fachlichen und beratenden Austausch im Verbund realisiert werden. Extern werden Vorteile wie die Entwicklung gemeinsamer hochwertiger Vorbereitungskurse und Basismodule, zentrale Angebote zur Kompetenzerfassung- und Anrechnung, gemeinsame Vermarktung, strukturierter Einsatz von Bildungstechnologien, Netzwerkarbeit und der Betreuung von Interessierten sowie Alumni folgen, um der Diversität der Lernendengruppen und Lernorganisationsformen Rechnung zu tragen. Diese und weitere Maßnahmen und Elemente werden auch Gegenstand der weiteren gemeinsamen Qualitätsarbeit sein, um insbesondere die gute Studierbarkeit der Angebote und den angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Angebots- und Nachfrageseite sicherzustellen. Sehr bedeutsam wird künftig sicherlich auch die spezifische Profilbildung der hochschul- bzw. verbundweiten Qualitätsarbeit werden, die sich durch ihre Verstetigung nicht nur im Leitbild widerspiegelt, sondern durch ihre deutliche Transparenz nach außen für die wissenschaftliche Weiterbildung relevanter Personengruppen sichtbar wird. Im Zuge dessen wird der Querschnittsbereich Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming die Implementierung der Kriterien vorantreiben und Eigenverantwortung in Bezug auf die Qualitätsarbeit und ihre nachhaltige Verankerung übernehmen.

Literatur

- Anger, C., Koppel, O. & Plünnecke, A. (2013). *MINT-Herbstreport 2013: Erfolge bei Akademisierung sichern. Herausforderungen bei beruflicher Bildung annehmen*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln.
- Arnold, M., Wetzel, K. & Dobmann, B. (2014). Erwartungen an die Qualität berufsbegleitender Studiengänge aus Hochschul- und Unternehmensperspektive: Eine vergleichende Untersuchung. *Beiträge für Hochschulforschung*, 36(4), 64-91.
- Banscherus, U. (2011). *Qualitätssicherung von Studium und Lehre in der hochschulpolitischen Auseinandersetzung*. Köln: GEW.
- Dobmann, B., Fischer, M. & Wetzel, K. (2014). *mint.online: Teilergebnisse des Querschnittes Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming: Zwischenbericht (Publikationen)*. Verfügbar unter www.mint.online.de [18.12.2014]
- Haas, O. (2008). Lernen aus Evaluationen für das Qualitätsmanagement – internationale Erfahrungen [elektronische Version], *bwp@ Spezial 4*, HT 2008, 1-15 (pdf-Zählung) Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2008/eb/haas_ws01-ht2008_spezial4.pdf [09.01.2015]
- In der Smitten, S. & Heublein U. (2013). Qualitätsmanagement zur Vorbeugung von Studienabbrüchen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 8(2), 107-108.
- Mishra, S. (2006). *Quality Assurance in Higher Education: An Introduction*. Bangalore/Vancouver: National Assessment and Accreditation Council India & Commonwealth of Learning.
- Pausits, A. (2007). Wettbewerbsstrategien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(2), 31-46.
- Röbken, H. (2014). *Studienmaterial im Rahmen des berufsbegleitenden Masterstudiengangs Bildungs- und Wissenschaftsmanagement (MBA) am Center für lebenslanges Lernen (C3L) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Qualitätsmanagement in Bildungsorganisationen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schmidt-Herta, B. (2011). Qualitätsentwicklung und Zertifizierung. Ein neues professionelles Feld? *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 153-166.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 33(4), 8-35.

Qualitätssicherung durch definierte Qualitätskriterien wissenschaftlicher Weiterbildung

Laura Gronert und Asja Lengler

Abstract

Im Rahmen des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ haben sich die Justus-Liebig-Universität Gießen, die Philipps-Universität Marburg und die Technische Hochschule Mittelhessen mit dem Ziel zusammengeschlossen, gemeinsam berufsbegleitende Weiterbildungsangebote zu entwickeln, anzubieten und die dafür notwendigen infrastrukturellen Voraussetzungen an den Hochschulen zu schaffen. Hierfür ist die Einrichtung eines systematischen und transparenten Qualitätsmanagementsystems unabdingbar. Entsprechend werden Qualitätskriterien definiert, welche sich den Aggregationsebenen *Organisation*, *Angebot*, *Durchführung* und *Ergebnis* zuordnen lassen und in permanenten Wechselbezügen zueinander stehen. Durch einen regelmäßigen Soll-Ist-Vergleich wird eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung gewährleistet.

Im Rahmen dieses Beitrags für die Handreichung sollen die Qualitätskriterien auf den unterschiedlichen Ebenen sowie Potenziale und Herausforderungen qualitätsentwickelnder Maßnahmen in der wissenschaftlichen Weiterbildung näher dargestellt werden, um einen Überblick über das Qualitätssicherungssystem des mittelhessischen Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zu geben, aber auch um Unterstützung zu bieten für eine qualitätsbewusste Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote.

1. Qualitätsstandards und -kriterien des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“

Die wissenschaftliche Weiterbildung zählt nach § 3 Hessisches Hochschulgesetz (HHG; weitere Ausführungen dazu finden sich in § 16 HHG) zu den zentralen Aufgaben der Hochschule. Mit der Programmatik des Lebenslangen Lernens als Grundlage für den persönlichen und beruflichen Erfolg gewinnt diese gesellschaftspolitische Aufgabe für die Hochschulen noch stärker an Bedeutung. Zudem trägt das Engagement im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zur Profilbildung der Hochschulen bei, welche angesichts des prognostizierten Sinkens der Studierendenzahlen – voraussichtlich ab dem Jahre 2020 – neue Zielgruppen erschließen müssen. Die Hochschulen stehen infolgedessen vor der Herausforderung, ein breit gefächertes Studienangebot zur Verfügung zu stellen, welches den Anforderungen der heterogenen Zielgruppen sowohl auf administrativer als auch auf struktureller Ebene entspricht. Für die im Rahmen des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ zu entwickelnden Weiterbildungsangebote, die sowohl weiterbildende Masterstudiengänge als auch Zertifikatskurse und einzelne Module mit je spezifischer Anzahl an ECTS-Punkten umfassen, wurden Qualitätskriterien entwickelt, die eine qualitätsbewusste Angebotsentwicklung ermöglichen und die Qualität der weiterbildenden Angebote auch nach außen hin transparent darstellen. Grundlage für die Entwicklung der Qualitätsstandards und -kriterien bildeten eine Recherche

einschlägiger Literatur sowie eine Analyse bestehender Qualitätsmanagementsysteme an Hochschulen und in vergleichbaren Verbundprojekten. Als Anknüpfungspunkte dienten darüber hinaus die internen und externen Rahmenbedingungen und Vorgaben der beteiligten Akteurinnen und Akteure sowie die Erfahrungen und Ansprüche der drei Verbundpartner. Insbesondere die Beteiligung der Programmverantwortlichen an der Entwicklung der Qualitätsstandards und -kriterien ermöglichte die Identifikation qualitätsrelevanter Aspekte. Denn gerade im Prozess der Angebotsentwicklung wurden Probleme und damit einhergehend die Notwendigkeit der Entwicklung von bestimmten Qualitätskriterien deutlich. Durch einen permanenten Kommunikationsprozess wurde sichergestellt, dass diese Erkenntnisse und Anregungen an die zentral angesiedelten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter übermittelt wurden, die sich mit dem Qualitätssicherungssystem beschäftigt haben. Auf diese Weise entstand ein umfassender Kriterienkatalog, der in einem zweiten Schritt systematisiert und den vier Aggregationsebenen *Organisation*, *Angebot*, *Durchführung* und *Ergebnis* zugeordnet wurde (siehe Abbildung 1). Die einzelnen Ebenen sind nicht unabhängig voneinander, sondern stehen vielmehr in permanenten Wechselbezügen zueinander. Sie beinhalten jeweils spezifische Qualitätskriterien, die in Form von Anforderungen dargestellt sind. Eine detaillierte Darstellung der Qualitätsstandards und -kriterien liegt in Form einer Handreichung vor. Das Qualitätskonzept kann unter <http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Qualitaet.pdf> eingesehen werden.

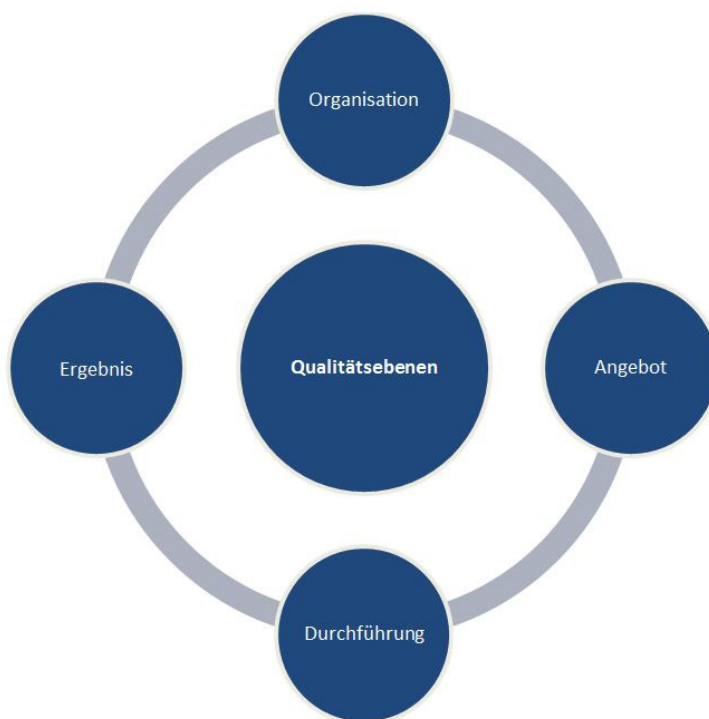


Abbildung 1 Qualitätsebenen

Die Ebene der *Organisation* fokussiert in der Regel die übergreifenden organisationalen Abläufe und Strukturen, die der Erstellung einer spezifischen Schlüsselleistung dienen. Im

Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung ist damit vorrangig an die Entwicklung und Durchführung von weiterbildenden Angeboten gedacht. Konstitutiv sind hierbei die Verankerung wissenschaftlicher Weiterbildung in Hochschulprofil und -leitbild sowie die Definition strategischer Entwicklungsziele auf der Organisationsebene. Ferner sind die hochschul- und projektspezifischen Kernprozesse, Zuständigkeiten und Verfahrensweisen festzulegen und zu dokumentieren sowie zuständige Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner zu benennen. Weitere Qualitätskriterien der Organisationsebene sind beispielsweise die regelmäßige Überprüfung der Zielerreichung sowie die Budgetplanung und -überwachung.

Auf der *Angebotsebene* steht die Entwicklung der Bildungsangebote im Sinne der spezifischen Rahmenbedingungen und Interessen der Adressaten im Vordergrund. Hierfür ist eine Bedarfserschließung durchzuführen. Die identifizierten Bedarfe sowie die zielgruppenspezifische Situation (Berufstätigkeit, Familienpflichten usw.) der potenziellen Teilnehmenden bilden den Ausgangspunkt der Programmentwicklung. Neben der Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie der Gestaltung von Zu- und Übergängen sind Kriterien wie Gender Mainstreaming und Diversity auf dieser Qualitätsebene angesiedelt.

Die *Durchführung*, als dritte Aggregationsebene, definiert Qualität über verschiedene Aspekte des konkreten Lehr-Lernprozesses. Die Qualitätsanforderungen betreffen u.a. die Professionalität des Lehrhandelns und der Lehrmaterialien sowie die infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Bildungsprozesse. In diesem Sinne wird der regelmäßigen und systematischen Evaluation der Weiterbildungsveranstaltungen eine grundlegende Rolle im Qualitätskonzept des Verbundprojektes zugeteilt.

Qualitätskriterien auf der *Ergebnisebene* dagegen betreffen die *Wirkung* von Weiterbildungsprozessen. Im Fokus stehen der Kompetenzzuwachs und die Transferorientierung durch praxisnahe Inhalte und transferfördernde Elemente. In diesem Zusammenhang sind Anforderungen an die Prüfungen und die Beurteilungen von Lernleistungen sowie die entsprechenden Abschlüsse formuliert und der Ergebnisebene zugeordnet.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich beim Erreichen entsprechender Standards und Kriterien um einen Idealtypus der Qualitätsgestaltung in der wissenschaftlichen Weiterbildung im Kontext des Verbundprojektes handelt. Ziel der Qualitätsentwicklung ist die fortschreitende Annäherung an diese Konstitution durch einen kontinuierlichen Entwicklungsprozess, basierend auf einer wiederkehrenden Überprüfung und Optimierung der hier dargestellten qualitätsrelevanten Aspekte. Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung sollten stets die jeweiligen organisationalen Strukturen und Bedingungen sein, die den Rahmen für jegliche qualitätsentwickelnde Vorhaben bilden. Dementsprechend erfolgte im Übrigen auch die Entwicklung der vorliegenden Qualitätsstandards und -kriterien unter Berücksichtigung der organisationalen Bedingungen der drei beteiligten Hochschulen. Das vorgestellte Qualitätskonzept kann entsprechend der spezifischen Situation modifiziert und ergänzt werden. Jede interessierte Einrichtung bzw. Stelle der wissenschaftlichen Weiterbildung erhält auf diese

Weise die Chance, ihre Schwerpunkte und den Ablauf des Qualitätsentwicklungsprozesses frei zu wählen.

2. Leitprinzipien für eine rationale Qualitätsentwicklung

Erfahrungen mit der Qualitätsentwicklung in der Bildungspraxis machen deutlich, „(...) dass weniger das ‚Überstülpen‘ eines bestimmten Modells über alle Teilbereiche und Bildungsinstitutionen angemessen erscheint“ (Faber, 2009, S. 23), vielmehr sollten die Entwicklung eines Qualitätskonzeptes sowie die Anwendung der vorliegenden Qualitätsstandards und -kriterien stets an der spezifischen Situation und den Interessen der jeweiligen Einrichtung respektive Stelle für wissenschaftliche Weiterbildung ansetzen und zur Erfüllung ihrer Ziele beitragen (Faber, 2009, S. 42). Hierbei können zu Beginn des Qualitätsentwicklungsprozesses verschiedene Leitprinzipien, die den Blick auf die qualitätsrelevanten Aspekte der Organisation lenken, eine wichtige Orientierungsgrundlage bieten. Sie ermöglichen eine rationale Gestaltung der geplanten Qualitätsentwicklung, die an den tatsächlichen Möglichkeiten für bzw. Anforderungen an die Qualitätsentwicklung innerhalb der jeweiligen Organisation ausgerichtet ist. In diesem Prozess spielen mehrere Komponenten eine entscheidende Rolle, die eine Bestandsaufnahme der gegenwärtigen Situation gestatten und so zu einer realistischen Planung verhelfen.

Zum einen sind bereits erbrachte Vorarbeiten der Qualitätsentwicklung zu berücksichtigen, die nicht selten eine Anschlussmöglichkeit bieten. Für die meisten Einrichtungen oder Stellen wissenschaftlicher Weiterbildung kann angenommen werden, dass qualitätsrelevante Maßnahmen bereits durchgeführt bzw. gewisse Vorarbeiten im Sinne der Qualitätsentwicklung geleistet wurden. Durch die Integration der Vorleistungen in die Qualitätsentwicklung kann somit insgesamt der Aufwand verringert und die Akzeptanz gegenüber der wissenschaftlichen Weiterbildung und insbesondere ihrer Qualität gesteigert werden. Auch im Verbundprojekt konnte eine Anknüpfung an bereits geleistete Vorarbeiten stattfinden, die u.a. durch die jeweiligen Qualitätsanforderungen aus dem grundständigen Bereich der drei Hochschulen bestehen, in dessen Rahmen die Qualitätskriterien für die wissenschaftliche Weiterbildung formuliert wurden.

Zum anderen ist die Realisierbarkeit des Qualitätskonzeptes zu bewerten. Ein Abgleich zwischen den zur Verfügung stehenden finanziellen sowie personellen Ressourcen und dem absehbaren Aufwand (z.B. Kosten für Zertifizierung etc.) verschafft Sicherheit und verhindert einen möglichen Abbruch des Entwicklungsprozesses einer Weiterbildungsmaßnahme. Hierzu gehört auch eine reale Bestandsaufnahme der Stärken aber auch der Schwächen der jeweiligen Einrichtung für wissenschaftliche Weiterbildung, da diese Impulse zur Reflexion liefert und innovative Prozesse in Gang setzt. (Gnahn, 2005, S. 15 f.)

Darüber hinaus ist die Entwicklung von wissenschaftlichen Weiterbildungsangeboten häufig mit (Qualitäts-) Anforderungen verbunden, die von externen Akteurinnen und Akteuren an die die Weiterbildung initiiierende Stelle oder Einrichtung herangetragen werden. Dabei handelt es

sich überwiegend um Vorgaben von Förderern und Kooperationspartnerinnen und -partnern, aber auch um Anforderungen aus den Ländergesetzen sowie von Teilnehmenden und anderen Stakeholdern. Hinzu kommen die internen Vorgaben der jeweiligen Organisation, in welcher das Weiterbildungsangebot entwickelt und durchgeführt wird sowie die Ansprüche und Erwartungen der Organisationsmitglieder. Für die entsprechenden Organisationen ist es von Vorteil, wenn das zu entwickelnde Qualitätskonzept mit den an sie gestellten Anforderungen kompatibel ist, um Doppelarbeiten und Inkonsistenz zu vermeiden (Gnahs, 2005, S. 15). Im Rahmen des Verbundprojektes weisen die drei beteiligten Hochschulen ebenfalls spezifische Qualitätsanforderungen auf, die sich u.a. aus dem jeweiligen Hochschulleitbild ableiten lassen. Ferner ist die Förderung des Projektes durch das BMBF und den europäischen Sozialfonds an (Qualitäts-) Vorgaben geknüpft, die im Rahmen der Qualitätsentwicklung aufgegriffen werden.

Zudem sollten Maßnahmen der Qualitätsentwicklung stets eine dynamische Komponente aufweisen, um im Sinne der qualitätsorientierten Entwicklung auch Korrekturen von Bestehendem zu ermöglichen (Carstensen, 2007, S. 38). So empfiehlt auch die Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium (DGWF), das Qualitätsmanagement als flexibles und anpassungsfähiges Instrumentarium zu gestalten (DGWF, 2005, S. 4).

3. Qualitätssicherung an der Justus-Liebig-Universität im Rahmen des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung an der Justus-Liebig-Universität Gießen ist an der *Stabsabteilung für Studium, Lehre, Weiterbildung, Qualitätssicherung* angesiedelt und untersteht somit direkt dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre.

Um eine den Anforderungen entsprechende Qualität in der wissenschaftlichen Weiterbildung gewährleisten zu können, sind transparente und eindeutige Qualitätskriterien unerlässlich. Die hier vorgestellten Qualitätsstandards und -kriterien sollen dazu beitragen eine fortwährende und selbstkritische Haltung gegenüber der eigenen Leistung im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung an den Hochschulen und im Rahmen des Verbundprojektes zu fördern. Außerdem ist im Zusammenhang der Qualitätssicherung insgesamt eine Verzahnung von unterschiedlichen Funktionsstellen wichtig. Wie bereits erwähnt, findet im Rahmen des Projektes eine enge Zusammenarbeit mit den Fachbereichen statt, wenn es um die gemeinsame Entwicklung von Weiterbildungsangeboten geht. Hier arbeiten die zentral angesiedelten Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter mit den dezentral am Fachbereich angesiedelten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zusammen. Die akademische Leitung ist in Zusammenarbeit mit der Studiengangskoordination des jeweiligen Angebotes für die Ausarbeitung des Inhaltes und des didaktischen Konzeptes bei der Programmentwicklung verantwortlich, während die organisationalen Prozesse durch die zentral angesiedelten Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter gesteuert werden. Diese Zuständigkeiten ermöglichen es, die Qualitätskriterien in die Fachbereiche zurückzuspiegeln und ebenso entsprechende Rückmeldungen aufzunehmen und in das Konzept einfließen zu lassen. Durch die Berücksichtigung der Fachbereiche, wird insgesamt auch die Akzeptanz gegenüber den Qualitätskriterien erhöht.

Unterstützt wird die Qualitätssicherung durch die Durchführung eines hochschulübergreifenden Evaluationskonzeptes, welches im Rahmen des Verbundprojektes von den drei Hochschulen entwickelt wurde und die Gesamtauswertung respektive -evaluation der entwickelten Weiterbildungsangebote ermöglicht. Die Studiengangsevaluation ist hierbei durch ein zweistufiges Verfahren gekennzeichnet. Es finden sowohl eine Erst- und Endbefragung als auch eine Befragung zu einzelnen Lehrveranstaltungen in den Modulen statt. Die Befragungen werden an der Justus-Liebig-Universität in enger Zusammenarbeit mit der Servicestelle Lehrevaluation durchgeführt, sodass hier auf die bereits bestehende Expertise im Bereich der Studienevaluation zurückgegriffen werden kann. Die verwendeten Fragebögen beinhalten Fragen, die ebenfalls bei der Evaluation von grundständigen Angeboten gestellt werden, diese wurden allerdings um Fragen zu den Besonderheiten der wissenschaftlichen Weiterbildung – unter anderem zu E-Learning-Elementen und Selbstlernphasen – ergänzt.

Die Ergebnisse der durchgeführten Evaluationen werden genutzt, um ein vollständiges Qualitätsentwicklungskonzept zu implementieren, welches die Ermittlung und Umsetzung von Verbesserungen systematisch berücksichtigt. Die Ergebnisse werden sowohl der Projektkoordination als auch den Programmverantwortlichen und der Studiengangskoordination zur Verfügung gestellt. Die Dozentinnen und Dozenten erhalten ebenfalls eine Rückmeldung zu ihrer Lehrveranstaltung. Durch den Einbezug der relevanten Stellen wird es ermöglicht, die entwickelten Qualitätskriterien mit den Evaluationsergebnissen in Zusammenhang zu bringen und eine Optimierung auf Angebotsebene zu erreichen.

Ferner stützt sich die Qualitätsentwicklung und -sicherung auf die externe Beratung durch Gremien, wie den Weiterbildungsbeirat, bestehend aus regionalen Kooperationspartnerinnen und -partnern, sowie die Fachkuratorien der jeweiligen Weiterbildungsangebote. Die Fachkuratorien setzen sich aus Expertinnen und Experten des jeweiligen Angebots zusammen. Nicht selten sind hier Vertreterinnen und Vertreter sowohl aus dem akademischen Wissenschaftsbereich als auch aus dem relevanten Praxisumfeld einbezogen. Auf diese Weise wird eine umfassende markt- und qualitätsorientierte Entwicklung der Weiterbildungsangebote gesichert.

Über das interne Qualitätssicherungssystem hinaus, findet zudem eine externe Qualitätsüberprüfung der Weiterbildungsangebote statt, indem Akkreditierungsverfahren von den entsprechenden Agenturen durchgeführt werden, sodass sichergestellt werden kann, dass sich die entwickelten Weiterbildungsstudiengänge sowie die zertifizierten Zertifikatskurse auf Master-niveau befinden. Dabei durchlaufen die weiterbildenden Angebote die gleichen Akkreditierungsverfahren wie die Studiengänge im grundständigen Bereich. Überdies finden die Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildung in diesen Verfahren Berücksichtigung.



Abbildung 2 Qualitätselemente der wissenschaftlichen Weiterbildung

4. Ausblick

Die Qualitätsentwicklung und -sicherung insgesamt sind wesentliche Bestandteile für das Konzept der Nachhaltigkeit wissenschaftlicher Weiterbildung. Die während der Projektlaufzeit entwickelten Konzepte und aufgebauten Strukturen in und zwischen den Hochschulen bilden somit auch die Grundlage für zukünftige Bestrebungen der beteiligten Hochschulen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die gemeinsam geplanten Maßnahmen – so auch das gemeinsame Qualitätssicherungskonzept – werden nach Ende der Projektlaufzeit beibehalten.

Um die Implementierung des Qualitätskonzeptes voranzubringen, wurde bereits damit begonnen, die Qualitätskriterien an die relevanten Funktionsstellen innerhalb der Hochschule zu übermitteln, wozu unter anderem die Studienberatung und das Prüfungsamt zählen. Doch trotz der vorgenommenen Aktivitäten im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung stellt die systematische Implementierung des Qualitätskonzeptes in die Hochschulstrukturen zukünftig eine wesentliche Herausforderung dar. Hierfür ist es notwendig, entsprechende Strategien zu entwickeln und klare Prozesse der Qualitätsentwicklung und -sicherung zu definieren. Das bedeutet, dass weitere Anschlussmöglichkeiten an bereits vorhandene Strukturen identifiziert und die entsprechenden Hochschulangehörigen einbezogen werden müssen. Dies ist erforderlich, um sicherzustellen, auch zukünftig qualitativ hochwertige wissenschaftliche Weiterbildung an der Justus-Liebig-Universität anbieten zu können und diese als solche in die Öffentlichkeit zu tragen.

Literatur

- Carstensen, D. (2007). Facetten des Qualitätsmanagements in der universitären Weiterbildung. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(1), 30-47.
- DGWF – Deutsche Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (2005). *DGWF-Empfehlungen. Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung*. Hamburg. Verfügbar unter https://www.cfp.upv.es/cfp-poseidon-informes/servlet/repositorio-comunidad/282.Rep/NQR_in_DE.pdf [09.01.2015]
- Faber, K. (2009). *Organisation und Innovation in der Bildung. Was leisten Qualitätsmodelle?* Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Gnahs, D. (2005). *Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung jenseits von ISO und EFQM*. Verfügbar unter http://die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/gnahs05_01.pdf [09.01.2015]

Anrechnungsmanagement ist Qualitätsmanagement

Christina Waldeyer und Mario Stephan Seger

Abstract

Die nachvollziehbare, pragmatische und effektive Organisation von Anrechnungs- und Anerkennungsverfahren bzw. der entsprechenden Bewerbungs-, Analyse- und Entscheidungsphasen – eine mittlerweile unvermeidliche Aufgabenstellung des hochschulischen Aus- und Weiterbildungsauftrags – erfordert die Durchführung und Dokumentation entsprechend qualitätsgesicherter und damit qualitätssichernder Prozesse. Im Rahmen eines ganzheitlichen Job-Management-Konzepts, welches an der TU Darmstadt entwickelt und programmiert wurde, wird dieser umfassenden Herausforderungen mit einem software-technischen Instrumentarium, dem L3 AnrechnungsManagementSystem (L3 AMS), begegnet. Mit dem strukturierten aber dennoch flexibel konfigurierbaren Aufbau des L3 AMS gelingt es allen beteiligten Zielgruppen, eine verlässliche Arbeitsplattform bereitzustellen. Die wichtigsten Elemente des Systems und ihre Relevanz für die zukünftige Gestaltung von Anrechnungs- und Anerkennungsprozessen werden nachfolgend vorgestellt.

1. Hintergrund

Vor dem Hintergrund der aktuellen rechtlichen Erfordernisse (Kultusministerkonferenz, 2002; Kultusministerkonferenz, 2008; Kultusministerkonferenz, 2010) und der von den Akkreditierungsagenturen vorgegebenen Rahmenbedingungen (Seger & Waldeyer, 2014, S. 40f.) in puncto Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse, wird die nachvollziehbare und transparente Durchführung und Dokumentation von qualitätsgesicherten Anrechnungsanalyseverfahren und Anrechnungsverwaltungsprozessen zu einem unausweichlichen Bestandteil von Aus- und Weiterbildungsstudiengängen. Nur die Integration aller Akteure von den Interessenten und Bewerbern im Rahmen von Anrechnungsbewerbungsverfahren über die Hochschulverantwortlichen in Verwaltung und Lehre im Kontext der Bewertung der Anrechnungsbewerbungen, bis hin zu den externen Experten, welche eine fundierte Perspektive auf die in den Verfahren stehenden beruflichen Kompetenzen gewährleisten (siehe Abbildung 1) führt zu einem effektiven Ineinandergreifen der Faktoren, die ein adäquates Anrechnungs- (Qualitäts-) Management ermöglichen. Gestärkt werden kann die Effektivität, Transparenz und Nachvollziehbarkeit dieses Zusammenwirkens wiederum nur durch ein einheitliches, übergreifendes Anrechnungs-Management-System, dem es gelingt, alle Beteiligten zu berücksichtigen und deren Verantwortlichkeiten abzubilden sowie die Abläufe und Entscheidungen nach innen wie nach außen transparent zu dokumentieren.

Die Realisierung eines solchen Systems gelang mit der nachfolgend hier vorzustellenden, online-gestützten Softwarelösung, dem *L3 AnrechnungsManagementSystem*. Das L3 AMS schafft transparente und nachvollziehbare, also qualitätsgesicherte und damit qualitätssichernde Prozesse im Kontext der Anrechnung und überführt diese in eine nachhaltige Praxis.

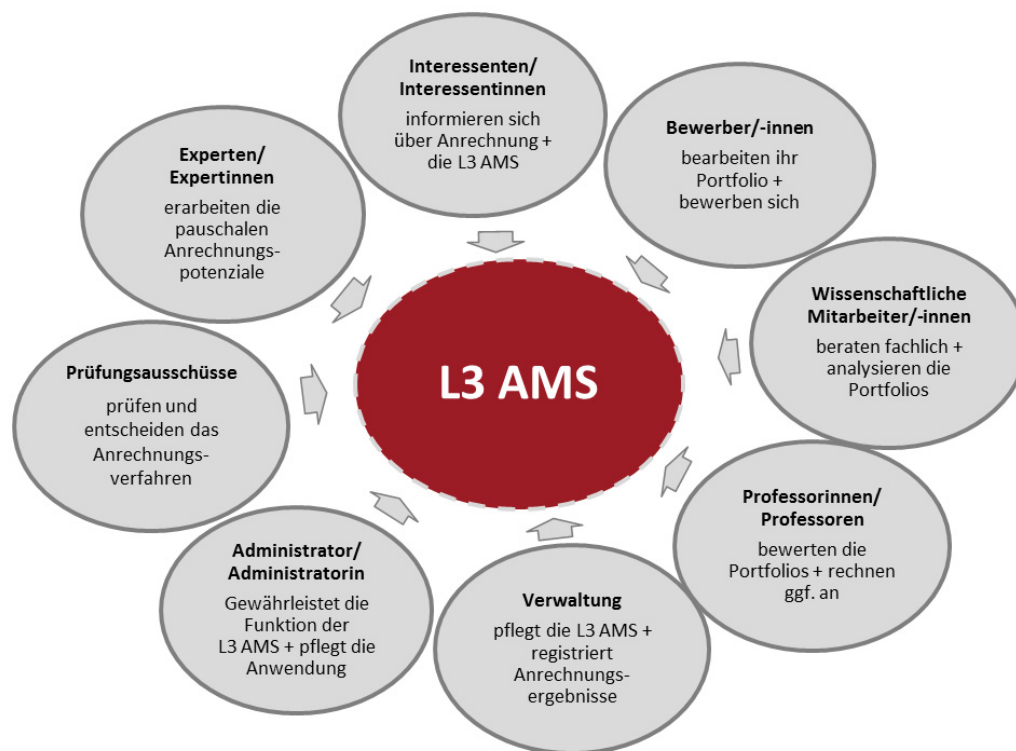


Abbildung 1 Rollenorganisation der L3 AMS

Als bislang einzigartiges Managementsystem zur ganzheitlichen Organisation sämtlicher relevanter Aufgaben, die im Kontext der Anrechnung außerhochschulischer und im Übrigen auch der Anerkennung hochschulischer Lernergebnisse anfallen, wurde das L3 AMS zwischen 2009 und 2011 in erster Version an der TU Darmstadt entwickelt. Gefördert und unterstützt wurde die Entwicklung des ersten Prototyps durch das Land Hessen und den Europäischen Sozialfond (ESF). Im Kontext der aktuellen BMBF-Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ und im Rahmen der Projekte „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S) und „Open IT Bachelor and Open IT Master“ (Open IT), wurde und wird die webbasierte Anwendung in der zweiten Version grundlegend überarbeitet und essenziell weiterentwickelt. Sie deckt mittlerweile alle erforderlichen Anforderungen eines prozessorientierten Systems zum Management der Aufgaben im Rahmen der ganzheitlichen Abwicklung von Anrechnung und Anerkennung ab. Eine möglichst praxisorientierte Darstellung des L3 AMS sowie eine erste Einführung in die wesentlichen Strukturen, Lösungsansätze und Potenziale der Anwendung für alle hochschulischen, außerhochschulischen und beruflichen Akteure sollen im Weiteren anhand der folgenden Themen erfolgen:

- Anrechnungs-(Qualitäts-) Management durch das L3 AMS – ein Praxisbeispiel
- Reflexion: Potenziale und Anforderungen des L3 AMS

2. Anrechnungs- (Qualitäts-) Management durch das L3 AMS – ein Praxisbeispiel

Anrechnungs-Qualitäts-Management zielgerichtet, effektiv und nachhaltig zu betreiben, setzt voraus, dass man die verbindlichen rechtlichen Regularien, etwa die Vorschriften der Akkreditierungsagenturen im Zusammenhang mit der Anrechnung wahrnimmt und als solche umsetzt. Grundsätzlich wird dabei deutlich, dass Anrechnungsmanagement an Hochschulen nicht als reine Organisation und Abwicklung formaler Anrechnungsoptionen auf freiwilliger Basis, sondern vielmehr als vielschichtige, komplexe (Dienst-) Leistung verstanden werden muss, welche als solche nur im Zusammenwirken der interagierenden Verantwortungsbereiche gewährleistet werden kann (Seger & Waldeyer, 2015). Die vorausgesetzten Organisations- und Arbeitsleistungen umfassen die Festlegung von Anrechnungsanalysemethoden individueller, pauschaler oder kombinierter Verfahren, die Aufbereitung von Studiengängen und beruflichen Bildungsprofilen entsprechend der jeweils gewählten Analysemethoden, das Dokumenten- und Informationsmanagement, die Gewährleistung einer effektiven Beratungsstruktur sowie die Abwicklung des eigentlichen Anrechnungsbewerbungs- und Anrechnungsbewertungsverfahrens, um nur einige der wesentlichen Funktionsbereiche zu benennen. Hinzu kommen vielschichtige Anforderungen auf der Ebene der Hochschulprüfungsausschüsse bzw. ihrer Vorsitzenden sowie im Hinblick auf die Organisation und Durchführung externer Expertisen im Kontext pauschaler Anrechnungsanalyseverfahren.

Im Weiteren erfordert ein ganzheitliches Anrechnungsmanagement ebenso die qualitätsgesicherte Etablierung verlässlicher, transparenter und nachvollziehbarer Entscheidungsprozesse, gestützt auf entsprechend notwendige Leitlinien bzw. Verordnungen (Näheres beispielsweise bei Seger & Waldeyer, 2014), welche wiederum auf alle beteiligten Arbeitsbereiche gespiegelt werden müssen. Unmittelbare Konsequenz dieses umfangreichen Anforderungsspektrums ist zunächst das differenzierte Leistungsspektrum des L3 AMS, welches sich in verschiedene Managementbereiche aufgliedert:

- User- und Rollenmanagement
- Management von Beratungsprozessen
- Interaktions- und Funktionsmanagement auf personaler Ebene
- Instrumentenmanagement und Inhaltsmanagement
- Prozessmanagement

All das muss letztlich auf verschiedenen Ebenen – Hochschulen, Fachbereiche, Institute und Personen – geregelt und festgelegt werden. Um sich angesichts dieses sehr vielschichtigen (Dienst-) Leistungsprozesses und damit der zu treffenden Anrechnungsentscheidungen nicht der Gefahr der Intransparenz, Beliebigkeit und Willkür auszusetzen, wird ein einheitliches, transparentes und strukturschaffendes Managementsystem nahezu unausweichlich. Das onlinebasierte L3 AnrechnungsManagementSystem bietet hier in Kombination mit einer entsprechend geeigneten Anrechnungsordnung bzw. einem ebensolchen Anrechnungsleitfaden (Seger & Waldeyer, 2014) eine funktionale, aufgabenorientierte sowie zielgruppen- und prozessorientierte Option an, um genannte Prozesse und Anforderungen im Kontext qualitäts-

gesicherter Anrechnung zu managen. Die Erfüllung dieser Zielsetzungen gelingt dem L3 AMS insgesamt mit folgenden drei Strategien, welche hierarchisch aufeinander aufbauen:

1. die Strukturierung in drei zu differenzierende User- bzw. Anwendungsbereiche: Backend, Frontend und Bewerberportal
2. die flexiblen Rollenzuweisung bzw. Rollenverwaltung
3. die anpassungsfähige und erweiterbare Komponentenstruktur

2.1 Strukturierung in drei User- bzw. Anwendungsbereiche

Die drei unterschiedlichen, aber ineinandergreifenden Benutzeroberflächen, Frontend, Bewerberportal und Backend, strukturieren die jeweiligen Aufgaben der Software und verknüpfen sie funktional miteinander.

Frontend

Das öffentlich zugängliche Frontend stellt studien- und anrechnungsinteressierten Personen grundlegende Informationen zur Hochschule, zu Studiengängen und Modulen sowie zu diesbezüglichen Anrechnungsbewerbungsverfahren und Anrechnungsoptionen zur Verfügung. Im Weiteren können sich Interessenten des L3 AMS im Rahmen eines unverbindlichen Anrechnungs-Self-Assessments über persönliche Potenziale im Hinblick auf eine spätere Anrechnung informieren. Die Interessenten bzw. Besucher sind folglich nicht registriert und daher auch nicht als User in der Anwendung eingeloggt. Ebenso können Informationen über Beratungsoptionen und ggf. über mögliche bzw. notwendige Vorbereitungskurse eingestellt werden.

Bewerberportal

Nach der erfolgreichen Registrierung und dem Login im L3 AMS wird der Anrechnungsinteressent bzw. die Anrechnungsinteressentin zum Anrechnungsbewerber bzw. zur Anrechnungsbewerberin und gelangt mit diesem Schritt in das nicht öffentliche Bewerberportal der Software. Hier können dann Anrechnungsbewerbungen angelegt, bearbeitet und eingereicht werden. Weiter besteht für Anrechnungsbewerber im Bewerberportal die Möglichkeit, einen etwaigen Beratungsbedarf, orientiert an der vorläufigen Anrechnungsbewerbung, an die organisatorisch und fachlich verantwortliche Stelle zu senden. Die Beratungsstelle kann anschließend auf diesen Bedarf innerhalb der L3 AMS Bezug nehmen, den Bewerber oder die Bewerberin zu einem Gespräch einladen oder Hilfestellungen für die Bewältigung der weiteren Schritte innerhalb der Software geben. Optional besteht im Bewerberportal die Möglichkeit, einen individuell gestaltbaren persönlichen Lebenslauf anzulegen. Je nach grundlegender Konzeption des Anrechnungsbewerbungsverfahrens und entsprechender Konfiguration der Anwendung durch die Hochschule, bieten sich den Bewerbenden zudem die Möglichkeiten, ihre Hochschulzugangsberechtigung und ggf. weitere studiengangorientierte Zugangsvoraussetzungen nachzuweisen, ein Sprachkompetenzportfolio auszufüllen und sich schließlich pauschal und/oder individuell um Anrechnung einzelner Studienmodule zu bewerben.

Backend

Das Pendant zum Bewerberportal bildet das ebenfalls nicht öffentliche Backend, welches alle Anwendungsbereiche der entsprechend zuständigen bzw. verantwortlichen Hochschulmitarbeitenden strukturiert und organisiert: die Analyse, die Verwaltung, die Dokumentation und die Archivierung sämtlicher Anrechnungsbewerbungsverfahren. Hier sind alle L3-AMS-Mitarbeitenden einer Hochschule registriert und können nach ihrem Login, entsprechend ihrer Rollen bzw. Verantwortlichkeiten im System, die sie betreffenden Aufgabenstellungen im Kontext der Studiengänge managen. Sie können im Hinblick auf die Anlage der gewünschten individuellen und pauschalen Anrechnungsanalyseverfahren

- die Studiengänge und Module der eigenen Hochschule ebenso wie externe Bildungsprofile beruflicher und anderweitiger hochschulischer Anbieter sukzessive und ohne zeitliche Bindung einpflegen und verwalten,
- pauschale und individuelle Anrechnungsanalyseverfahren anlegen (mehr zu deren Konzeption bei Seger, Beuthel & Schmiede, 2009, S. 55ff. und 107ff. sowie zu Qualitätssicherungsstandards bei Seger & Waldeyer, 2014, S. 53ff., 63ff. und Anlage 5 bis 11),
- individuelle Anrechnungsbewerbungen, die auch pauschale Anrechnungsoptionen berücksichtigen können, begutachten und managen sowie
- Feedbacks der Bewerber und
- statistische Analysen einsehen.

2.2 Flexibles Rollenmanagement

Die prinzipiell flexible Managementstruktur des L3 AMS ermöglicht es, die Rollen der Nutzer, in Abhängigkeit von den jeweiligen strukturellen Gegebenheiten und organisatorischen Anforderungen der Zielstudiengänge, flexibel einzustellen und gegebenenfalls im Zeitverlauf zu modifizieren. In der Grundkonfiguration besteht darüber hinaus – orientiert an gängigen Organisationsstrukturen von Hochschulen, Fachbereichen und Instituten – die Möglichkeit, im Kontext des Rollenmanagements, vorab definierte Rollenpakete zu übernehmen. Diese Rollenpakete umfassen acht grundlegende Zuständigkeits- und Aufgabenbereiche. Neben den zuvor erwähnten BewerberInnen und InteressentInnen (siehe auch Abbildung1) wird die Unterteilung der L3-Mitarbeitenden in

- Professoren und/oder wissenschaftliche Mitarbeitende,
- Verwaltung,
- Administration,
- Prüfungsausschussbeauftragte sowie
- interne und externe Anrechnungsexperten des pauschalen Verfahrens

empfohlen. Jede Rollenberechtigung des L3 AMS verfügt über eine, jeweils angepasste Oberfläche, welche nur die Funktionen anzeigt, die für den jeweiligen User relevant sind. Nach Bedarf können diese Zuweisungen dann durch den Administrator des L3 AMS angepasst, d.h. ergänzt oder reduziert werden. Ebenfalls können die Rollenbezeichnungen beliebig umformu-

liert und somit an der jeweiligen Hochschulpraxis orientiert werden. Ob etwa unter der Bezeichnung einer Verwaltung das gesamte Studiengangs- und Bildungsprofilmanagement subsumiert wird oder ob der überwiegende Anteil (studien-) verwaltender Verantwortungen einem wissenschaftlichen Mitarbeiter oder einer Mitarbeiterin obliegt, kann die L3-AMS-anwendende Hochschule im Einzelfall entscheiden.

2.3 Anpassungsfähige und erweiterbare Komponentenstruktur

Das L3 AnrechnungsManagementSystem verfügt über einen weitestgehend frei konfigurierbaren Aufbau, welcher einerseits im Rahmen der Installation festgelegt wird, der aber andererseits auch durch den Administrator des Systems im laufenden Betrieb ergänzt und verändert werden kann. Grundsätzlich ist zwischen den fest verankerten Basiskomponenten, die in der Grundkonfiguration zur Verfügung gestellt werden, und variablen Zusatzkomponenten zu unterscheiden. Zu den Basiskomponenten des L3 AMS zählen:

- Systemverwaltung mit Komponentensteuerung
- Verwaltung hochschulischer Stammdaten
- Content-Management-System bzw. Oberflächenmanagement mit der visuellen und inhaltlichen Abstimmung auf das Corporate Design der betreffenden Hochschule
- internes Studiengangs- bzw. Modulmanagement
- L3-Mitarbeiter- und Rollenverwaltung
- Managementsystem für die individuelle Anrechnungsbewerbung und deren Analyse und Bewertung

Vervollständigt werden die Basiskomponenten des L3 AMS sowohl durch das Archiv als auch durch die Verwaltung der externen hochschulischen und beruflichen Profile.

Zusatzkomponenten des L3 AMS können je nach Bedarf zusätzlich implementiert werden, so insbesondere die Ergänzung des Managementsystems um

- die Option der Durchführung pauschaler Anrechnungsanalysen, inklusive der Hinterlegung möglicher pauschaler Anrechnungsoptionen im Bewerberportal.
- die Komponenten „Self-Assessment“, inklusive der Verknüpfungsoption zur persönlichen Studien- und Anrechnungsberatung,
- das „Self-Assessment der Sprachkompetenz“,
- das Lebenslauf tool,
- das Gutachtentool,
- das Feedbacktool und
- die statistischen Auswertungen.

3. Reflexion: Potenziale und Herausforderungen

Eine effektive, transparente und nachhaltige Anrechnungs- und Anerkennungskultur bedarf in der praktischen Umsetzung eines strukturell ganzheitlichen, flexiblen und differenzierten AnrechnungsManagementSystems, wie es das an der TU Darmstadt, unter der Leitung von Dr. Mario Stephan Seger entwickelte und im Kontext des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch

Bildung: offene Hochschulen“ im Projekt Open C³S implementierte und ab April 2015 in der Praxis zu erprobende L3 AMS darstellt. In 2015 ist zudem die Implementierung und Erprobung des L3 AMS in Open IT vorgesehen. Da es sich beim L3 AMS um eine gänzlich neuartige Anwendung handelt, wurde das L3 AMS auf einem eigens eingerichteten Test-Server in einer simulierten Hochschulumgebung im Hinblick auf Ergonomie, Logik und Funktionalität ausgiebig überprüft. In dieser an praktischen Anwendungsmöglichkeiten orientierten Simulation wurde die Software entlang der vielfachen, internen Test- und Evaluationsphasen kontinuierlich modifiziert und optimiert. Vielfach konnten auf diese Weise wichtige Anpassungsbedarfe identifiziert und umgesetzt werden, die sonst erst im hochschulischen Alltag offensichtlich geworden wären. Auf dieser Grundlage ist das L3 AMS trotz des jungen Entwicklungsstadiums eine bereits vielfach reflektierte und dadurch an den praktischen Erfordernissen des Hochschulalltags bestmöglich orientierte Anwendung zur Steuerung und Realisierung des Qualitätsmanagements im Kontext der Anrechnung und Anerkennung.

Mit dem L3 AMS gelingt es außerdem, aufgrund seiner inhaltlichen und komponentenorientierten Struktur sowie den an der Praxis orientierten Rollendefinitionen, die Anrechnung außerhochschulischer Lernergebnisse (und Anerkennung hochschulischer Lernergebnisse) innerhalb einer Hochschule, eines Fachbereichs, eines Instituts und auch in Bezug auf die jeweiligen Studiengänge entsprechend der vorliegenden Verantwortlichkeiten verlässlich zu strukturieren und ebenso zu organisieren. Die Potenziale des L3 AMS liegen damit auf der Hand: Die beteiligten Akteure können sich im Hinblick auf die Aufgabenerledigung im Kontext der Anrechnung auf die jeweilig real etablierten Strukturen verlassen, da diese praktisch im Rahmen des L3 AMS abbildbar sind bzw. das L3 AMS entsprechend der jeweils vorliegenden Bedarfe konfigurierbar ist.

Weniger die Potenziale des L3 AMS im Hinblick auf die formale Abwicklung von Anrechnungsprozessen, als vielmehr das grundsätzlich erforderliche qualitative Management von Anrechnung stellt Institutionen wie Akteure vor die nicht zu unterschätzende Herausforderung der Entwicklung einer Anrechnungsordnung bzw. eines Anrechnungsleitfadens zur Einbettung des mittels L3 AMS modellierten Workflows in einen qualitativen Rahmen bzw. in verbindliche qualitative Regularien.

Dieser Sachverhalt begründet sich vor allem dadurch, dass das L3 AMS nur eine Plattform bzw. ein Werkzeug zur Umsetzung des Workflows im Kontext der Anrechnung darstellt. Hinsichtlich des organisatorischen Ablaufs und im Hinblick auf die formellen Anforderungen an Bewerbungs- und Analyseverfahren sowie zu inhaltlichen bzw. qualitativen Anforderungen an Anrechnungsvorhaben trifft das L3 AMS aus seiner technischen Konstruktion, wie auch aus seiner inhaltlichen Konzeption heraus keinerlei Aussagen und erst recht keine Entscheidungen. Ob eine Anrechnungsbewerbung erfolgreich oder nicht erfolgreich ist, ob sie mit Gebühren auf Seiten der Antragsteller verknüpft ist oder nicht, ob pauschale und/oder individuelle Anrechnungsoptionen angeboten werden oder ab welchem Grad der Überdeckung zwischen

hochschulischen und außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen eine Anrechnung stattfinden soll, sind Fragen, die nicht aus dem Workflow heraus beantwortet werden können.

Der qualitative Rahmen, d.h. die inhaltlichen Regeln, nach denen Anrechnung an einer Hochschule funktioniert, ist an anderer Stelle zu definieren und in der Folge als Handlungsrahmen zu betrachten, innerhalb dessen mithilfe des L3 AMS agiert wird. Hier liegt die Herausforderung für die hochschulischen Akteure darin, dass mit der Implementierung der Anwendung idealerweise auch eine hochschulweit ausgehandelte und damit verbindliche Anrechnungsordnung bzw. ein entsprechender Anrechnungsleitfaden vorliegen sollte (Seger & Waldeyer, 2014 und 2015).

Das ganzheitliche Prinzip der L3 AMS und die Abhängigkeit des Instrumentariums von diesen qualitativen Richtlinien bzw. von der Feststellung und Festlegung verbindlicher Qualitätsstandards in den jeweiligen Anrechnungsordnungen oder Anrechnungsleitfäden, erfordert schließlich eine grundsätzliche Partizipationsbereitschaft auf Seiten aller hochschulisch involvierten Akteure, sowohl im Bereich der Studierendenverwaltung als auch in den Bereichen der Studien- und Anrechnungsberatung sowie vor allem auch in allen Bereichen der Lehre.

Literatur

- Bundestag (2007). *Gesetz zu dem Übereinkommen vom 11. April 1997 über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region*. Verfügbar unter <http://www2.fzs.de/uploads/lissabonkonvention.pdf> [10.02.2015]
- Kultusministerkonferenz (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechnungHochschule.pdf [10.02.2015]
- Kultusministerkonferenz (2008). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008. Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/ZAB/Hochschulzugang_Beschluesse_der_KMK/AnrechnungHochschule2.pdf [10.02.2015]
- Kultusministerkonferenz (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf [10.02.2015]
- Seger, M. S., Beuthel, R. & Schmiede, R. (2009). *Lifelong Learning effizient und qualitätsgesichert realisieren. Wege der systemübergreifenden Machbarkeit am Beispiel des Schnittpunkts von beruflicher und hochschulischer Bildung. Methoden und Strukturen zur Anrechnung vorgängig erworbener Lernergebnisse, inkl. Arbeitsmaterialien und Testergebnisse*. Aachen: Shaker Verlag.

- Seger, M. S. & Waldeyer, C. (2014). Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse. *Darmstädter Studien zu Arbeit, Technik und Gesellschaft* (Band 14). Aachen: Shaker Verlag.
- Seger M. S. & Waldeyer, C. (2015). Qualitätssicherung in Anrechnungsanalyseverfahren und Anrechnungsprozessen (Kapitel 6). In E. Cendon, A. Eilers-Schoof, L.B. Flacke, J. Geffers, M. Hartmann-Bischoff, A. Kohlesch, W. Müskens, M. S. Seger, J. Specht, C. Waldeyer, & D. Weichert, *Handreichung Anrechnung, Teil 1. Ein theoretischer Überblick*. Berlin.

Integration projektbegleitender Qualitätsentwicklung in bestehende Hochschulstrukturen

Jan Schiller und Romy Rahnfeld

Abstract

Drittmittelfinanzierte Entwicklungsprojekte können an Hochschulen als Initialzündler für vorher unbetretene Wege der Hochschulentwicklung fungieren. Dies trifft in vielerlei Hinsicht auf die noch unterrepräsentierte wissenschaftliche Weiterbildung zu. Wissenschaftliche Begleitforschung und Qualitätssicherung haben dabei einen politisch hohen Stellenwert, so auch im Projekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S). Oftmals bleiben im Projektverlauf initiierte Evaluationen oder Qualitätsentwicklungsmaßnahmen auf die Dauer des Projekts begrenzt. Um entwickelte Qualitätsprozesse in die vorhandenen Strukturen der Hochschule zu integrieren, ist jedoch eine nicht unerhebliche Transferleistung notwendig, die im Folgenden am Beispiel von Open C³S beschrieben werden soll. Zentrale Fragen sind dabei die Ausgangslage der Prozesse im Projekt und an der Hochschule, die Zielsetzungen des Transfers und die konkreten Schritte zu seiner Erreichung.

1. Zielstellung des Beitrags

Evaluation und Qualitätssicherung sind bei der Entwicklung von Lernangeboten zu einem entscheidenden Faktor geworden und gehören seit geraumer Zeit oft standardmäßig dazu (Tergan, 2004, S. 131 und 133). Dies gilt in gesteigertem Maße für die drittmittelfinanzierte Entwicklung der Studienprogramme im Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ziel dieses Praxisbeispiels ist, die Überführung der projektinternen Qualitätsentwicklung aus dem Verbundprojekt Open C³S in langfristige Qualitätsmanagementsysteme der Hochschule Albstadt-Sigmaringen zu beschreiben. Da eine solche Qualitätsentwicklung bisher im Rahmen von angebotenen Blended-Learning-Programmen an den beteiligten Hochschulen nur partiell entwickelt wurde, kommt dem Projekt hier die Rolle eines Innovationsinstruments (Stockmann, 2004, S. 32) zu, das zu dauerhaften Qualitätsstrukturen führt. Ziel des Entwicklungsprozesses ist zudem, die gesammelten Erfahrungen so aufzubereiten, dass sie in anderen Hochschulkontexten ebenso zur Anwendung kommen können. In der vorliegenden Darstellung dieses Prozesses wird daher besonderes Augenmerk auf strukturelle Entscheidungen und strategische Überlegungen gelegt, um eine Übertragbarkeit im Sinne eines Beispiels guter Praxis zu stärken.

2. Hintergrund, Ziele, Ist-Zustände und Umsetzungsstrategien des Vorhabens

2.1 Verortung der empirischen Forschung und Qualitätsentwicklung im Verbundprojekt Open C³S

Das Verbundprojekt Open C³S setzt sich aus insgesamt neun Partnerhochschulen zusammen, die gemeinsam unterschiedliche Studienangebote im Bereich der IT-Sicherheit entwickeln. Hauptzielgruppe sind beruflich Qualifizierte und Berufstätige, weshalb alle Angebote als Teil-

zeitformate auf der Grundlage eines Blended-Learning-Konzepts gestaltet sind. Insbesondere die Öffnung der Hochschulen für nicht traditionell Studierende steht bei der Entwicklung im Vordergrund, weshalb Zu- und Übergänge in das und innerhalb des Hochschulsystems im Fokus stehen. Neben einem berufsbegleitenden Bachelor- und Masterprogramm wurden daher ein Studium Initiale in Form von Vor- und Brückenkursen mit Durchführung der Eignungsfeststellungsprüfung sowie ein zulassungsschrankenfreies Zertifikatsprogramm entwickelt. Das didaktische Gesamtkonzept wurde bereits zu Beginn des Projekts erarbeitet, kommt in allen Studienprogrammen zur Anwendung und dient als Grundlage für die Modulentwicklung. Auf diese Weise werden ein in den Grundzügen übereinstimmender Modulaufbau (integriertes Lehr-/ Lernkonzept von Präsenz- und Online-Phasen) und ein einheitliches Erscheinungsbild der Lernmaterialien über den Verbund hinweg sichergestellt. Im Zuge des Projektverlaufs wurden darüber hinaus die Bereiche Evaluation, Qualitätsentwicklung sowie Gender Mainstreaming / Diversität in verbundübergreifenden Querschnittsfunktionen verortet. Die Inhalte der Querschnittsbereiche decken sich in weiten Teilen mit den zu Projektbeginn formulierten wissenschaftlichen Fragestellungen. Aus dieser Gemengelage heraus entwickelte sich ein System kontinuierlicher Qualitätsentwicklung und empirischer Forschung, das in den meisten Bereichen auf fortlaufenden Datenerhebungen in allen durchgeführten Studienangeboten fußt. Das System funktioniert durch seine verbundübergreifende Ausrichtung hochgradig integrativ, sodass eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsbereiche auf die Grundlage der mit Online-Fragebogen durchgeführten Erhebungen aufbauen kann und sich neue Aspekte leicht aufnehmen lassen. Ergebnisse werden in Berichtsform entsprechend einem aus der Praxis sowie im Einklang mit Evaluationsvorschriften der Hochschule entwickelten Informationsdistributionssystem an die Adressaten im Verbund kommuniziert und wissenschaftliche Erkenntnisse veröffentlicht (Open C³S, o.J.).

2.2. Zielzustand des Qualitätsentwicklungsprozesses

Der Transfer zwischen forschungsintensiver Projektphase und anschließendem Regelbetrieb der Programme bedingt eine nichtlineare Entwicklung des Arbeitsbereichs Evaluation / Qualitätsentwicklung, in deren Verlauf während der Projektlaufzeit deutlich mehr Ressourcen zur Verfügung stehen werden als nach ihrem Abschluss. Die Ziele des Qualitätsentwicklungsprozesses müssen deshalb in Etappen betrachtet werden, die den unterschiedlichen Phasen des Projekts und ihren jeweils spezifischen Forschungsschwerpunkten entsprechen.

Ziele der Projektphase

Die Projektphase ist geprägt von der beschriebenen Mehrdimensionalität des Querschnittsbereichs. Daraus ergeben sich ein vielschichtiges Erhebungsdesign und die Bearbeitung der Daten in unterschiedlichen Kontexten und mit vielfachen Zielen: Zuerst handelte es sich um eine Erprobung von für die Hochschule neuartigen Blended-Learning-Formaten, die zu Projektbeginn in einem didaktischen Gesamtkonzept festgelegt wurden. Diese Erprobung des grundlegenden Programmdesigns und seiner Anknüpfungspunkte an bestehende Hochschulstruk-

turen wird zum Ende der ersten Projektphase (März 2015) weitgehend abgeschlossen sein. Neben den umfangreichen Befragungen unter den Teilnehmenden der Pilotjahrgänge stehen hierzu auch Kennzahlen für eine summative Endevaluation zur Verfügung. Das Augenmerk liegt nunmehr auf der fortlaufenden Qualitätsentwicklung, welche die Feinheiten der Programmdurchführung abdeckt und ebenso die klassischen Lehrevaluationen beinhaltet.

Ziele der Regelbetriebsphase

Für ein an einer Hochschule implementiertes System kontinuierlicher Qualitätssicherung sind dagegen andere Ziele prinzipiell von höherer Wichtigkeit: Die Qualität der Lehre, Markttauglichkeit und Attraktivität der Angebote treten in den Vordergrund, während die umfassende empirische Forschung und Fortentwicklung didaktischer Konzepte mit den deutlich knapperen Ressourcen eines Regelbetriebs nicht aufrechterhalten werden können (diese ließen sich nur im Rahmen anderer Projekte realisieren, dazu unten mehr).

Diese Diskrepanz zwischen den Zielen der empirischen Erhebungen während des Projekts einerseits und nach Ablauf der Förderphase andererseits hat weitreichenden Einfluss auf Umfang, Intervalle und Tiefe der Erhebungen. Gleichzeitig muss strategisch auf eine Implementation der erarbeiteten Strukturen in bestehende Hochschulstrukturen hingewirkt werden, um eine prinzipielle Weiterführung zu sichern. Die zentral organisierte Qualitätssicherung der Hochschule bildet dann das Fundament für die Weiterentwicklung der Studienprogramme, die sich meist auf der Mikroebene (einzelne Modulveranstaltungen) vollzieht (Thumser-Dauth, 2013, S. 34), so auch in diesem Fall. Dazu kommt im Falle des Praxisbeispiels die angestrebte Trägerzertifizierung / Systemakkreditierung der anbietenden Hochschulen, weshalb deren Qualitätsziele sowie die insgesamt zur Verfügung stehenden personellen und materiellen Ressourcen mit in den Blick genommen werden müssen.

2.3. Ist-Zustand

Ist-Zustand der Qualitätsentwicklung im Projekt

Der Ist-Zustand des Qualitätsentwicklungssystems in Open C³S lässt sich anhand von Qualitätszielen, Umfang und Methodik beschreiben.

Die *Qualitätsziele* erstrecken sich auf alle relevanten Bereiche der Studienprogramme. Erster gelungener Meilenstein war die Verifikation des didaktischen Gesamtkonzepts und der in ihm formulierten Blended-Learning-Szenarios als Grundlage der Modulplanung. Die Eignung bestimmter fachlicher Inhalte der Studienprogramme für die Zielgruppe sollte erprobt sowie potenzielle Schwierigkeiten in der Moduldurchführung identifiziert werden.

Der *Umfang* der Befragungen orientierte sich einerseits am Anspruch auf möglichst umfassende Datenerhebung, andererseits an den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Durch die Verzahnung der Arbeitsbereiche Qualitätsentwicklung / Evaluation, der Bearbeitung der wissenschaftlichen Fragestellungen und des Themenkomplexes Gender Mainstreaming / Diversität konnten die genannten Bereiche in das Erhebungssystem einfließen. Dieses schloss

teilweise an bestehende Materialien aus vorangegangenen Projekten an. Die Hauptdatenquelle stellen kontinuierliche Befragungen der Studierenden aller Module dar, die über ein Online-System (derzeit SoSciSurvey [<https://www.soscisurvey.de>]), zukünftig voraussichtlich EvaSys) durchgeführt werden. Für jedes der Studienprogramme wurden dabei individuelle Anpassungen am Ausgangsdesign vorgenommen, sodass eine möglichst große Vergleichbarkeit der Daten unterschiedlicher Programme bei gleichzeitiger Aufnahme jeweils spezifischer Forschungsinteressen gewährleistet wurde. Ergänzt werden die Befragungen durch anonymisierte Daten aus den Studierendenstatistiken (Kennzahlen).

Die Online-Umfragen erfolgen in mehreren Etappen. Zu Beginn eines Programms oder Einzelmoduls findet ein kurzer Erwartungsbogen Anwendung, um primär Motivation und Ziele der Teilnehmenden abzufragen. Am Ende jedes Moduls erfolgt eine Haupterhebung mithilfe eines ausführlichen Fragebogens. Das Fragebogendesign lässt sich dabei grob in die Teile Studienmaterialien, Moduldurchführung (Online- und Präsenzveranstaltungen, Lehrkörper), Demografie, Arbeitsbelastung und Studierbarkeit sowie speziell die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und familiären Verpflichtungen einteilen. Dabei kommen einerseits Skala-, Single- und Multiple-Choice-Fragen, andererseits auch offene Texteingaben zur Anwendung. Die Handreichung „Qualitätsdimensionen der wissenschaftlichen Weiterbildung“ der Deutschen Gesellschaft für wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium e.V. (DGWF) ist bei der Konstruktion von Qualitätskriterien eine nützliche Orientierungshilfe (DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg, 2013).

Tabelle 1 gibt einen kurzen Überblick über die bisher vorgenommenen Erhebungen:

Studienprogramm	Fragebogentyp	Anzahl der Erhebungen	Grundgesamtheit
Studium Initiale	A: Erwartungen	2	16
Studium Initiale	B: Haupterhebung	7	20
Bachelorstudiengang	Fremderhebung	1	17
Bachelorstudiengang	B: Haupterhebung	1	18
Zertifikatsprogramm	A: Erwartungen	3	155
Zertifikatsprogramm	B: Haupterhebung	4	244
Masterstudiengang	B: Haupterhebung	1	Befragung laufend

Tabelle 1 Erhebungen Open C³S (Stand: 26.01.2015)

Der Aufwand für Erhebung und Auswertung variiert von Angebot zu Angebot und wird vor allem durch die Moduldauer und die Anzahl der Module pro Semester bestimmt. Die Bericht-

legung erfolgt für die Dauer der Projektphase in ausführlicher Schaubild- bzw. Textform mit umfassender Bewertung der Ergebnisse.

Die Datenerhebung und -sicherung erfolgt während des Projekts grundsätzlich anonymisiert. Für die Erhebungen wird eine Pseudonymisierung durch die Befragten entsprechend wissenschaftlicher Standards verwendet, um eine unbegrenzte Nutzung der Daten zu wissenschaftlichen Zwecken zu gestatten. Die Speicherung erfolgt in programmspezifischen Gesamtdatensätzen sowie in Einzelmoduldatensätzen, um eine Vielzahl von Anwendungsoptionen zu bieten. Zur Auswertung der unterschiedlichen Datenquellen wird SPSS verwendet. Eine umfassende Veröffentlichung als Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs in adäquater Form wird zum Projektende hin angestrebt.

Ist-Zustand des Evaluationssystems der Hochschule

Derzeit gibt es an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen kein fertig implementiertes Evaluationssystem für berufsbegleitende Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die Evaluation der grundständigen Studienprogramme erfolgt auf Fakultätsebene in einem Mehrjahresturnus und wird bisher über einen externen Kontraktor durchgeführt. Die Befragungen erfolgen derzeit in Papierform. Im Zuge der angestrebten Trägerzertifizierung (Systemakkreditierung) wurde hochschulweit das System EvaSys angeschafft und eine Stabstelle zur Vorbereitung der notwendigen Entwicklungen eingerichtet. Das System befindet sich derzeit im Aufbau. Die Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg befindet sich zurzeit ebenfalls im Verfahren zur Systemakkreditierung. Inwieweit hierfür Projektergebnisse nutzbar gemacht werden können, ist jedoch aufgrund der weitaus komplexeren hochschulpolitischen Gemengelage bisher noch unklar.

2.4 Umsetzungsstrategien

Der Transfer aller Prozesse aus dem Projekt in die Hochschule hinein ist als Teil der Projektarbeit strategisch geplant. Der Aufbau des Förderprogramms in zwei konsekutive Förderphasen ist dabei hilfreich: Die zum Abschluss der ersten Phase entwickelten und implementierten Qualitätsentwicklungssysteme können über die zweite Förderphase hinweg verfeinert und kontinuierlich an die Bedürfnisse der beginnenden Verwertungsphasen der Programme angepasst werden. Der Übergang zwischen Projektphase und Regelbetrieb verläuft demnach mehrstufig und fließend. Für die Umsetzung bedeutet dies konkret, dass die geplanten Anpassungen als Arbeitspakete mit präziser Bearbeitungsdauer in veranschlagten Personenmonaten in den Folgeantrag zur zweiten Förderphase mit eingeschrieben werden. Die Arbeitspakete des weiterhin als Querschnitt im Open C³S-Verbund angesiedelten Arbeitsbereichs Evaluation / Qualitätsentwicklung umfassen neben der Weiterführung der bisherigen wissenschaftlichen Funktionen

- die Analyse aller relevanten bestehenden Prozesse und Ressourcen auf Projekt- und Hochschuleseite,

- die Kalkulation von zukünftigen Arbeitsaufwänden und Anpassung (Reduktion) der Erhebungsdesigns und Evaluationsformate an zukünftige Ressourcen,
- die Ausarbeitung und Verabschiedung aller notwendigen Prozesse, Richtlinien und Verfahren im Projekt zur Übereinstimmung mit den zukünftigen Zielen sowie
- die Entwicklung und Durchführung des Transferkonzepts zum Projektende hin, darin enthalten ist der Transfer der Erhebungsinstrumente auf an der Hochschule eingesetzte Systeme.

Diese auf den ersten Blick eher banal anmutende Aufstellung entwickelt sich in der Praxis zu einem kontinuierlichen Prozess des Aushandelns und Aushandlens, der nicht unterschätzt werden darf. Aus diesem Grund soll im folgenden Abschnitt dezidiert auf Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien sowie identifizierte Bedingungen des Gelingens eingegangen werden. Abschließend werden zukünftige Möglichkeiten der Weiterentwicklung des Systems kurz skizziert.

3. Reflexion

3.1 Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien

Die Hauptschwierigkeit bei der Transferplanung liegt in einer weitgehend unbekannten zukünftigen Ressourcenausstattung des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule. Diese Situation der Nichtplanbarkeit wird durch die projektgetragene Drittmittelfinanzierung von Maßnahmen im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung hervorgerufen (Meyer, 2013, S. 62). Das Verfahren zur Systemakkreditierung soll frühestens zum Ablauf der Projektlaufzeit abgeschlossen sein. Daher wird in der Vorbereitung ein skalierbares Qualitätssystem entwickelt, das sich leicht auf solche Unwägbarkeiten einstellen kann. Weiter besteht Unklarheit darüber, welche Personengruppen mit welchen Fachkompetenzen die Durchführung der Evaluationen verantworten werden. Deshalb steht auch die Benutzerfreundlichkeit der technischen Abläufe im Vordergrund. Es ist umfassende Vorarbeit notwendig, damit das System später auch von fachfremden Personen durchgeführt und verwaltet werden kann: In einem ersten Schritt müssen Qualitätsdimensionen identifiziert und mit den zum Zeitpunkt gültigen Qualitätszielen der Hochschule in Einklang gebracht werden. Darauf aufbauend, wird in einem zweiten Schritt aus den bestehenden Materialien ein Qualitätskonzept destilliert, das die gewünschten Bereiche abdeckt. Nach hochschulinternen Abstimmungsprozessen zwischen allen Stakeholdern der Weiterbildung kann dann damit begonnen werden, das Befragungsdesign anzupassen und die Verfahren festzulegen. Dies ist als Modifikation der bestehenden und erprobten Systeme geplant, sodass die tatsächlichen Arbeitsaufwände mehr in der Planung und Abstimmung als in der tatsächlichen Umsetzung liegen. Nach Abschluss der Modifikationen ist eine ausführliche Dokumentation mit Richtlinien und Verfahrensanweisungen zu erstellen, um den Transfer abzusichern. Auch hier kann auf bereits bestehende umfassende Materialien der Projektphase zurückgegriffen werden.

3.2 Erfolge und Bedingungen des Gelingens

Der Haupterfolg des gesamten Vorhabens liegt unzweifelhaft darin, die im Projekt erarbeiteten Erkenntnisse in ein dauerhaft anwendbares System so zu übertragen, dass es in den jetzigen Bereichen fortgeführt und ohne große Anpassungen in anderen Hochschulkontexten, etwa anderen Studiengängen, angewendet werden kann. Darüber hinaus sollen an dieser Stelle aber noch sekundäre Erfolge formuliert werden: Durch Sicherung der gesammelten Erfahrungen und gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse sollten diese als Know-how der Hochschule auch nach dem möglichen Abgang der im Projekt angestellten Personen erhalten bleiben. Hierzu ist die umfassende Dokumentation der Ergebnisse notwendig, die weitgehend deckungsgleich ist mit der angestrebten umfassenden Veröffentlichung der Projektergebnisse. Auch eine fortgeführte Produktion wissenschaftlich verwertbarer Datensätze wäre von großem Wert für spätere Vergleichs- oder Längsschnittstudien. Für all diese Erfolge müssen aber weitere Bedingungen erfüllt sein.

Eine erste Bedingung für das Gelingen des gesamten Vorhabens ist die Finanzierung der für die Fortführung der empirischen Forschung über die gesamte zweite Projektphase hinweg notwendigen Personalstellen. Darüber hinaus müssen von der Hochschule konkrete Ziele auch für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung formuliert werden, damit diese als Paradigma (Stockmann, 2004, S. 30) in Qualitätsprozesse des laufenden Betriebs übersetzt werden können.

Eine große Erleichterung für die Implementierung von Qualitätsmaßnahmen wurde für Baden-Württemberg indes bereits mit der Novelle des § 5 im Gesetz über die Hochschulen in Baden-Württemberg (Landeshochschulgesetz, LHG) vom 01.04.2014 erreicht, in dem nun die Bereiche Qualitätssicherung und Evaluation weitaus expliziter geregelt sind und Rechtssicherheit besteht.

3.3 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung und nachhaltigen Verankerung

Da das Praxisbeispiel thematisch ohnehin einen Weiterentwicklungsvorgang abbildet, sollen an dieser Stelle kurze Gedankenbeispiele für die zukünftige Entwicklung des Qualitätssystems angebracht werden. Denkbar wäre, dass das System in späteren Projekten analog zum jetzigen Verfahren erneut weiterentwickelt wird. Hierzu stünden als Grundlage die ausführlichen Materialien und Erfahrungen der jetzigen Projektphase zur Verfügung, sodass der wissenschaftliche Teil der Arbeit wieder aufgenommen werden könnte. Die nachhaltige Verankerung wissenschaftlicher Arbeiten im Themenfeld wäre zwar wünschenswert, ist jedoch angesichts der zu erwartenden Ressourcenausstattung als unrealistisch einzuschätzen.

Literatur

- DGWF Landesgruppe Baden-Württemberg (2013).
https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/LG-BW/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf Verfügbar unter *https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/LG-BW/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf* [10.02.2015]
- Landtag von Baden-Württemberg (2012). *Landeshochschulgesetz Baden-Württemberg (LHG)*. Verfügbar unter *<http://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+BW+%C2%A7+5&psml=bsbawueprod.psml&max=true>* [10.02.1015]
- Meyer, R. (2013). Studium als Wissenschaftliche Berufsausbildung? Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext von Institutionalisierung und Ausdifferenzierung. In H. Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – berufsbegleitendes Studium – lebenslanges Lernen, DGWF Beiträge Nr. 53* (S. 59-63). Bielefeld.
- Open C³S (o.J.). *Veröffentlichungen*. Verfügbar unter *<https://www.open-c3s.de/veroeffentlichungen.html>* [22.12.2014]
- Stockmann, R. (2004). Wirkungsorientierte Programmevaluation. Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S.-O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven, Medien in der Wissenschaft Bd. 25* (S. 23-42). Münster: Waxmann.
- Tergan, S.-O. (2004). Realistische Qualitätsevaluation von E-Learning. In D. M. Meister, S.-O. Tergan & P. Zentel (Hrsg.), *Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven, Medien in der Wissenschaft Bd. 25* (S. 131-154). Münster: Waxmann.
- Thumser-Dauth, K. (2013). Zentrale und dezentrale Verfahren zur Entwicklung und Revision von Studienprogrammen. In A.-S. Beise, I. Jungermann, & K. Wannemacher (Hrsg.), *Qualitätssicherung von Studiengängen jenseits der Programmakkreditierung: Neue Herausforderungen für Hochschulsteuerung und Organisationsentwicklung, Forum Hochschule 1/2014* (S. 31-35). Bielefeld.

Teil 2: Kompetenzorientierung und Qualitätssicherung

Qualitätssicherung hat so viele Facetten wie Kompetenzorientierung

Anita Mörth, Franziska Bischoff und Ada Pellert

Für Hochschulen stellt die Umstellung von einer Input- und Angebotsorientierung hin zu einer Kompetenz- und Lernergebnisorientierung und damit einer Outcome-Orientierung eine große Veränderung dar, die weitreichende Auswirkungen auf mehreren Ebenen hat: für die Anrechnung, die Gestaltung von Curricula (für Lehrveranstaltungen, Module, Programme) und die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse (inkl. Beurteilung). In der Lehrentwicklung geht es insbesondere darum, einen Outcome-orientierten Prozess aufzusetzen (Gosling & Moon, 2002). In der Gestaltung von Lehr-/ Lernprozessen reicht dies vom Aufsetzen zielgruppen-adäquater Lehr-Lernprozesse bis hin zum Einsatz entsprechender Formate der Beurteilung, die über die klassischen Formen von Beurteilungen wie Klausuren, Hausarbeiten und Tests hinaus auch auf ganzheitlichere Formen der Kompetenzüberprüfung zielen (Cendon, 2011).

Entsprechend der vielfältigen Facetten der Kompetenzorientierung findet die Qualitätssicherung vielgestaltige Ausprägungen. Zudem kann umgekehrt die Qualitätssicherungsdebatte in diesem Kontext dazu genutzt werden, das für Hochschulen ohnehin schwierige, weil neue Thema Kompetenzorientierung grundsätzlich zu unterstützen.

Verankerung

Kompetenzorientierung ist im gesamten Prozess eines Studiengangs zu verankern wobei zur Verankerung im Regelablauf jeweils die Kooperation mit den relevanten Stellen zu suchen ist, damit die Kompetenzorientierung Teil der regulären Prozesse wird. So könnte ein „Leitfaden für kompetenzorientierte Lehre“ gemeinsam mit zuständigen Gremien erstellt oder eine gemeinsame Arbeitsgruppe in Kooperation mit einer bestehenden Stabsstelle gegründet werden. Oder die Verankerung erfolgt über die Schaffung neuer Strukturen, die dann ggf. auch für den Regelbetrieb gelten, wie zum Beispiel die Verabschiedung einer hochschulweiten Rahmenordnung für die Anrechnung.

Akzeptanz

Alle an der Hochschule Involvierten bereits bei der Entwicklung entsprechender Lösungsansätze einzubinden, beugt Vorbehalten und Widerständen vor. Weitere Möglichkeiten, die Akzeptanz zu erhöhen, sind: ExpertInnen einzubinden (z.B. WissenschaftlerInnen und PraktikerrInnen bei der Entwicklung eines Studiengangsprofils) oder über die Arbeit mit innovationsaffinen KollegInnen, mit deren Best-Practice-Beispiel andere Kolleginnen und Kollegen gewonnen werden können. Wenn qualitätsgesicherte Kompetenzorientierung eine Lösung für ein bestehendes Problem bietet, ist auch dies für eine nachhaltige Implementierung förderlich.

Kompetenzorientiertes Assessment

Eine qualitätsgesicherte kompetenzorientierte Messung bzw. Bilanzierung von Kompetenzen stellt eine große Herausforderung dar, da für ihre Verwirklichung zum Teil auch die institutionellen und überinstitutionellen Rahmen betroffen sind. In Schulen und Betrieben bereits etablierte Praktiken könnten dabei als Anleihen für den Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung übernommen werden.

Zu den Beiträgen

Wie der konsequente Einsatz von E-Portfolios zur qualitätsgesicherten Kompetenzorientierung über den gesamten Studienverlauf eingesetzt werden kann, beschreibt Lars Kilian, Technische Universität Kaiserslautern (Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“). Vom gleichen Verbundprojekt beschreiben im darauf folgenden Beitrag Noëmi Donner (Hochschule Kaiserslautern), Lenka Schusterová (Technische Universität Kaiserslautern) und Silke Wiemer (Hochschule Kaiserslautern), wie kompetenzorientierte Studiengangsprofile entwickelt und zur Qualitätssicherung von Kompetenzorientierung genutzt werden können und wie dabei die Gender-Perspektive genutzt werden kann. Kathrin Köster, Sonja Schöne und Jochen Stettner (Projekt „beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell“, Hochschule Heilbronn) beschreiben die Qualitätssicherungsmaßnahmen für ein spezielles kompetenzorientiertes Studienformat mit besonderem Blick auf die Beteiligung der relevanten Stakeholder. Wie Evaluationsmaßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen die Kompetenzentwicklung befördern können, illustriert Eva Weyer (Evangelische Hochschule Berlin) in ihrem Beitrag am Beispiel des Projekts „Bezert_Päd“. Nina Maria Wachendorf (Projekt „Die duale Hochschule“, Hochschule Niederrhein) beschreibt, wie mit der Entwicklung und Implementierung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung qualitätsgesicherte Prozesse etabliert werden können. Im letzten Beitrag dieses Abschnitts beschreiben Anke Simon, Bettina Flaiz und Katrin Heeskens (Duale Hochschule Baden-Württemberg) wie im Projekt „OPEN“ Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung umgesetzt und Evaluation als Instrument eingesetzt werden kann.

Literatur

- Cendon, E (2011a). Prüfungsformen in kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten – ein Blick in die Weiterbildung. In H. G. Helmstädter & U. Tippe (Hrsg.), *„Über viele Brücken ...“ – Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung, Tagungsband, Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung Bd. 6* (S. 142-154). Verfügbar unter: <http://www.hdl-fernstudium.de/images/AWW-HDL/pdf/HDL-Tagungsband2011.pdf> [11.07.2014]
- Gosling, D. & Moon, J. (2002). *How to use learning outcomes and assessment criteria*. London: SEEC.

E-Portfolios als Instrument der Kompetenzorientierung und Qualitätsmanagement

Lars Kilian

Abstract

Im vorliegenden Beitrag sollen die Möglichkeiten und Chancen von E-Portfolios als Instrument der Kompetenzentwicklung skizziert und vor dem Hintergrund des Student Lifecycle an ausgewählten Schnittstellen extrapoliert werden. Dabei wird der Funktion der Lernendenorientierung, die durch E-Portfolios gewährleistet wird, ein besonderer Wert im Rahmen des Qualitätsmanagements eingeräumt. An den Verbundhochschulen des Projekts „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ gibt es bereits erste Ansätze, die auf die Einbindung von E-Portfolios im Student Lifecycle abzielen, jedoch noch erweitert werden können. Der vorliegende Beitrag stellt die vorhandenen Ansätze vor und zeigt die geplanten Entwicklungsperspektiven auf.

1. Einleitung

Das Verbundprojekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ (OKWestpfalz) der Hochschule Kaiserslautern und der Technischen Universität Kaiserslautern zielt auf die Öffnung der Hochschulen durch die Entwicklung von Studiengängen für die Gruppe nicht traditionell Studierender. Zur Erreichung des Ziels sind drei Strategien handlungsleitend: Es soll ein Shift vom Lehren zum Lernen erfolgen, statt einer Zentrierung von Lerninhalten stehen Kompetenzen im Vordergrund, und die an Bildungsprozessen beteiligten Institutionen verzahnen sich zu Netzwerken.

Im Rahmen der Entwicklungsarbeit an Kompetenz entwickelnden Lernangeboten zeigten sich u.a. folgende Herausforderungen: Wie können die bereits erworbenen Kompetenzen der nicht traditionell Studierenden z.B. für Anrechnungsmodelle in der Studieneingangsphase abgebildet werden? Wie können Kompetenzentwicklungsziele in Beratungsphasen definiert werden? Wie können Lernende ihre Lern- und damit Kompetenzentwicklungswege abbilden? Wie können Lehrende Kompetenzentwicklungen prüfen? Wie können erfolgreich Studierende dieser Zielgruppe ihre Kompetenzentwicklungen auch gegenüber dem (zukünftigen) Arbeitgeber sichtbar machen? usw.

Ein probates Mittel, um diesen Herausforderungen zu begegnen, scheinen Portfolios, insbesondere E-Portfolios, zu sein. Ein *E-Portfolio* ist eine digitale Sammlung von Artefakten, welche die Entwicklungsschritte, das Ergebnis und den Prozess des Lernens (bzw. Projektansatz konkret: der Kompetenzentwicklung) über eine bestimmte Zeitspanne und für einen bestimmten Zweck dokumentieren. Der Erstellende eines E-Portfolios wählt die digitalen Artefakte aus und organisiert diese in Bezug auf das anvisierte Lernziel. Zugleich hat der Lernende die komplette Kontrolle darüber, wer, wann, was und welche Informationen aus dem E-Portfolio einsehen darf (Schaffert et al., 2007, S. 77). Dabei spielt insbesondere die digitale Komponente der Portfolios eine wichtige Rolle, um die im Projektvorhaben adressierte Zielgruppe anzusprechen, da davon ausgegangen werden kann, dass diese räumlich verteilt und in Teilzeit

studiert. Diese Zielgruppe zeichnet sich durch eine hohe Affinität gegenüber digitalen Medien aus und verwendet diese auch eindeutig für Lernanlässe. So verfügen über 90 Prozent der Fernstudierenden über ein Notebook oder/und ein Smartphone, nutzen aktiv das mobile Internet, bevorzugen digitale Lernmedien wie Live-Onlineaufzeichnung, digitale Skripte und online Lerngruppen und stehen mobilem Lernen positiv gegenüber (Sommerfeldt & Höllermann, 2014). Durch den Einsatz von E-Portfolios ist es den Nutzern der Zielgruppe möglich, ihre digital vorliegenden bzw. entstehenden Artefakte zusammenzustellen, mit Kommilitonen räumlich und zeitlich versetzt zu teilen und weiterzubearbeiten oder Prüfenden über Distanzen bereitzustellen. Unter Verweis auf Baumgartner und Bauer (2012) stellt Volk die Wiederverwertbarkeit von E-Portfolios heraus: „Das eigene E-Portfolio ist somit nicht etwas, was immer wieder neu angelegt werden muss; vielmehr wird es zu einem Depot für persönliche Arbeitsergebnisse, Denk- und Handlungsprozesse, die sich für immer neue Anlässe variabel zu passenden ‚Schaufenstern‘ zusammenstellen lassen“ (Volk & Miller, 2013, S. 24). Jedoch ist hierfür eine kontinuierliche Weiterarbeit am E-Portfolio durch den Lernenden notwendig, da auch neue Wissensstände oder Anwendungsszenarien in das E-Portfolio aufgenommen werden müssen, um damit neue Anforderungen wie Lernaufgaben zu bearbeiten oder Prüfungsleistungen zu bewältigen.

2. E-Portfolios als Instrument der Kompetenzentwicklung

Im Rahmen der Kompetenzentwicklung im Studium können E-Portfolios als eine Methode angesehen werden, fachlich-methodische, personale und sozial-kommunikative Kompetenzen (Erpenbeck & Heyse, 1999, S. 93ff.) zu entwickeln und abzubilden. Die Förderung fachlich-methodischer Kompetenzen erfolgt beispielsweise durch die Einbettung von im (Selbst-) Studium angeeigneten Wissensinhalten in einen breiten Anwendungskontext, z.B. in Form eines Transfers von theoriegeladenem Wissen in Anwendungsfelder. Hier können Lernende nicht nur zeigen, mit welchen Inhalten sie sich auseinandersetzen, sondern auch, inwieweit sie in der Lage sind, diese für die Lösung von Problemfällen einzusetzen. Sozial-kommunikative Kompetenzen werden einerseits dadurch gestärkt, dass sie Inhalte im E-Portfolio so aufbereiten müssen, dass sie für andere, wie den Prüfenden, verständlich sind oder aber auch für andere Lernende im Rahmen gemeinsamer Weiterentwicklung genutzt werden können. Die kontinuierliche, selbstorganisierte Weiterarbeit am E-Portfolio und Selbststeuerung des Lernprozesses, die Selbstbeurteilung der eigenen Lernprozesse und -ergebnisse bis hin zur Bereitschaft, das E-Portfolio auch über den unmittelbaren Einsatzzweck hinaus fortzuführen, können als Aspekte der Förderung personaler Kompetenzen eingeschätzt werden. Und so konstatiert Volk: „Planvoll und bewusst eingesetzt, bieten E-Portfolios jedoch die Möglichkeit, den Fokus auf die Kompetenzentwicklung von Individuen zu lenken und damit die Bildungsbiografien in einen persönlichen Entwicklungskontext zu stellen“ (Volk & Miller, 2013, S. 20f.).

E-Portfolioarbeit unterstützt das aktivierende, selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen, Grundvoraussetzungen für den Wissenserwerb und die Kompetenzentwicklung (Schaffert

et al., 2007, S. 76f.). Auch für die „Messung“¹ von Kompetenzen weisen E-Portfoliosysteme Vorteile auf. Während komplexere Darstellungen, wie z.B. selbst erstellte 3D-Modelle im Maschinenbau oder in der Architektur, die in E-Portfolios abgelegt werden, die kompetente Anwendung (neuer) Wissens Elemente veranschaulichen, können insbesondere auch stärker textbasierte Ausführungen, wie eine schriftliche Ausarbeitung zu einer fall-, problem- oder forschungsorientierten Lernaufgabe, die Überprüfung von Kompetenzen durch E-Portfolios ermöglichen. Zawacki-Richter und MitautorInnen zeigen auf, dass es unter Rückgriff auf das Kompetenzraster von Heyse & Erpenbeck möglich ist, die Kompetenzen der Studierenden zu identifizieren. Und dies ist weitaus differenzierter und Kriterien geleiteter möglich, als mit anderen Prüfungsformen (Zawacki-Richter et al., 2010, S. 21). Nicht zuletzt ist es im Gegensatz zu zeitlich pointierten Szenarien wie einer mündlichen Prüfung oder einer Klausur mit E-Portfolios möglich, auch das Repertoire der Deutungs- und Handlungsmuster der Lernenden in Bezug auf eine Fachwissenschaft zu beurteilen, die eine „akademische und professionelle Identität“ (Volk & Miller, 2013, S. 24) begründen. Um Zugang zum Entwicklungsprozess und damit zur Bewertungsmöglichkeit einer solchen Identität zu erhalten, ist es notwendig, die Entwicklungen des oder der identitätsentwickelnden Lernenden über einen längeren Zeitraum und vor dem Hintergrund (fach-) spezifischer Theorie- und Methodenkonzepte einerseits sowie der Interdisziplinarität des Denkens und Handelns andererseits beobachtbar zu machen. „Dass Zertifikate und Zeugnisse, die auf der Bewertung durch Dritte beruhen, keine geeigneten Formen zur Abbildung von Identität sind, liegt nahe. Um dem Anspruch einer wissenschaftlichen Persönlichkeitsbildung von Hochschullehre gerecht zu werden, sind E-Portfolios daher auch in Bezug auf die Entwicklung einer digitalen akademischen und professionellen Identität von Bedeutung“ (Volk & Miller, 2013, S. 24f.). Es zeigt sich: E-Portfolios eignen sich nicht zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung, sondern auch zur Bilanzierung und Darstellung von Kompetenzen.

3. E-Portfolios im Student Lifecycle

E-Portfolios können und sollten (Reinmann & Hartung, 2013), sofern sie Anwendung finden, im gesamten Student Lifecycle eingesetzt werden. Die nachfolgende Tabelle 1 zeigt verschiedene Phasen des Student Lifecycle sowie mögliche Einsatzszenarien von E-Portfolios in den jeweiligen Phasen.

¹ Messung meint hier das Nachzeichnen von Kompetenzentwicklungsverläufen und nicht die objektive Beurteilung von Kompetenzen. Volk & Miller (2013, S. 15f.) bemerken hierzu: „Systemübergänge im Bildungswesen erweisen sich allzu oft als Projektionsfläche verschiedener Illusionen und Unterstellungen: Die eine Unterstellung betrifft die Idee, mit Noten bzw. Prädikaten Leistungsfähigkeit und Kompetenzen von Lernenden 'objektiv' beurteilen zu können (...) Der Illusion einer objektiven Beurteilung liegt die Überzeugung zugrunde, dass allein die Aussensicht, also das Urteil der Lehrpersonen, unabhängig und objektiv sei (...) In naher Verwandtschaft zur Illusion der Objektivität von Leistungsbewertungen siedeln sich die 'Lehrillusion' (Holzkamp, 1993) und die 'Lehrplanillusion' (Oelkers, 2010) an. Die Lehrillusion unterstellt, dass gelernt wird, was gelehrt wurde. Im deutschsprachigen Raum ist dementsprechend von ‚Lehrplan‘ und nicht von ‚Lernplan‘ die Rede“.

Phasen des Student Lifecycle	Ausgewählte Einsatzmöglichkeiten, E-Portfolios als...
Studium-Eingangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • ... Instrument der Visualisierung bereits erworbener Kompetenzen und eine Grundlage zur Anerkennung von Leistungen (Reduktion des zu Studierenden) • ...Werkzeug zur Gestaltung von Kompetenzentwicklungsplänen und -zielen, z.B. im Rahmen einer einführenden Studienberatung • ...Grundlage zum Gegenstand der Studieneingangsberatung
Studienphase	<ul style="list-style-type: none"> • ... Reflexions- und Dokumentationsinstrument der Lernprozesse und -ergebnisse • ...Instrument der Verknüpfung individuell genutzter Lernressourcen mit Lerngegenständen aus gemeinsamen Lehrveranstaltungen • ...eine Ressource der Prüfung und Bewertung der Kompetenzentwicklungsprozesse • ...Instrument der kontinuierlichen Selbstüberprüfung der Kompetenzentwicklungsziele • ...zusätzliche Ressource zur Planung (individueller) Lehr-Lern-Arrangements (Didaktik)
Studium-Ausgangsphase	<ul style="list-style-type: none"> • ... Zeugnis über (individuelle) durchlaufene Lernprozesse und -ergebnisse sowie Kompetenzen
Wiss. Weiterbildung / Rückkehrende an Hochschule	<ul style="list-style-type: none"> • ... (weiterführende) Sammlung von Artefakten während des Arbeitsprozesses, die bei einem Wiedereintritt in die Hochschule (z.B. Weiterbildung, Übergangsphase B.A.→ Master oder Aufbaustudium) Anwendung findet
Studium-Abbrechende	<ul style="list-style-type: none"> • ... Beleg für die während des Studiums angeeigneten Kompetenzen; (eventuell auch als Reflexionshilfe für die Gestaltung zukünftiger Lernwege?)

Tabelle 1 Mögliche Einsatzszenarien von E-Portfolios in Student-Lifecycle-Phasen

Die Tabelle verdeutlicht die mannigfaltigen Anwendungsszenarien von E-Portfolios im Studium, die diese für Bildungsangebote interessant werden lassen. Nicht unbegründet stellen Baumgartner und Bauer fest, dass durch die kompetenzorientierte Wende und Output-Orientierung in der Hochschulbildung E-Portfolios in den kommenden zehn bis 20 Jahren an Bedeutung gewinnen und für die Umsetzung der Bologna-Reform eine hohe strategische Bedeutung haben werden, insbesondere für die Anerkennung formaler und non-formaler Lernprozesse und -ergebnisse (Baumgartner & Bauer, 2013, S. 92f.).

4. Lernendenorientierung mit E-Portfolios als Aspekt des Qualitätsmanagements

Studienangebote sollten darauf abzielen, die Kompetenzentwicklung der Studierenden zu befördern. Damit wird es notwendig, nicht nur (Fach-) Inhalte zu referieren, sondern Lehr-/Lernszenarien zu entwickeln und zu offerieren, die diese Zielerreichung anvisieren. E-Portfolios, so zeigten die hier skizzierten Hinweise, stellen eine Möglichkeit dar, kompetenzentwickelndes Lernen (und Prüfen) zu fördern. Mit dem Einsatz eines solchen, den Lernprozess ganzheitlich in den Blick nehmenden Prozesses findet zugleich ein Wechsel vom Anspruch der Qualitätssicherung hin zu einem ganzheitlicheren Qualitätsmanagement statt. Während Qualitätssicherung eher auf „klassische Formen außerberuflicher Weiterbildung, deren Ziele und Inhalte („Berufsstandards“) idealiter auf dem Konsens der Sozialpartner und des Staates beruhen“ (Stark, 2000, S. 12), zielt Qualitätsmanagement „darauf ab, Weiterbildung als kundenorientierte Dienstleistung, deren Qualität vom Kunden bestimmt wird, zu optimieren“ (Stark, 2000, S. 12).

Die im Rahmen der Förderlinie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ geförderten Projekte, zu denen auch das Vorhaben „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ zählt, visieren die Entwicklung lernerorientierter Angebote („Weiterbildung als kundenorientierte Dienstleistung“) an. Eine solche Lernerorientierung sollte von der Angebotsentwicklung und -bewerbung, über die Zu- und Eingänge zum Studium, der lernerorientierten Gestaltung der Studien- und Kompetenzentwicklungswege bis zur Beurteilung der Lernergebnisse reichen. Gerade bei der Beurteilung spielen E-Portfolios, wie gezeigt wurde, Stärken aus. Sie ermöglichen es den Prüfenden, die Entwicklungen des Studierenden nachzuvollziehen und die Ergebnisse im Kontext ihrer Genese zu beurteilen. Schlussendlich ist es der Lernende und sein Lernerfolg, der über die Qualität eines Bildungsangebots bestimmt (Zimmer & Psaralidis, 2000).

5. Praxis und Forschungsbedarf des Einsatzes von E-Portfolios bei den Verbundhochschulen

Im Rahmen des Vorhabens „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ findet bereits ein exemplarischer Einsatz von E-Portfolio-Systemen in der Studieneingangsphase statt. Dieser dient in erster Linie dazu, neben pauschalen Anrechnungsverfahren auch individuelle Anrechnungen zu ermöglichen.

Darüber hinaus lassen sich im Studienbetrieb der Verbundhochschulen weitere Einsatzszenarien von (E-) Portfolios identifizieren, die Bezüge auf die Begleitung und Reflexion von Lernprozessen sowie die Präsentation von Lernergebnissen aufweisen. So findet im Rahmen der Fernstudienangebote der studienbegleitende Einsatz eines E-Portfolios zur Reflexion von Lernprozessen und dem Transfer der theoriegeladenen Inhalte in Praxiskontexte statt. In Präsenzstudienangeboten werden, wie eine Evaluation der Modulhandbücher und Veranstaltungsbeschreibungen zeigte, sowohl E-Portfolios als auch klassische Portfolios u.a. zur Dokumentation und Prüfung von Kompetenzentwicklungen bei den Studierenden genutzt.

Die vorgefundenen Praxisfälle zeigen jedoch, dass der Einsatz für Lehrende und Lernende oft Neuland ist. So ist den Lernenden nicht zwangsläufig klar, welche Inhalte das (E-) Portfolio enthalten sollte und wie diese zu strukturieren sind, damit die anvisierten Ziele wie die Anrechnung bereits erworbener Kompetenzen oder der Nachweis der Kompetenzentwicklung und das Erreichen der jeweiligen Kompetenzniveaus erreicht werden. Auch aufseiten der Lehrenden bestehen teilweise Unsicherheiten, beispielsweise hinsichtlich der ökonomischen und adäquaten Bewertung von Portfolios, ihrer Nutzung zur individuellen Gestaltung von Lernwegen oder der Einsatzmöglichkeiten bei der Gestaltung von Lehr-Lern-Szenarien. Diese Unsicherheiten können in Extremfällen zu Unmut oder gar Ablehnung bei der Verwendung der (E-) Portfolios sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden führen.

Im Rahmen des Projektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ wurden daher bereits erste Forschungsaktivitäten entfaltet, die in der zweiten Förderphase ausgebaut werden sollen. Sie verfolgen das Ziel, Hinweise zur Gestaltung von E-Portfolios, ihrer Einbindung in den Lehr-Lern-Prozess bis hin zur Bewertung zu liefern, die gewinnbringend und praktikabel für die Nutzenden sind und den nachhaltigen Einsatz dieses Instruments als ein Werkzeug zur Gestaltung kompetenzorientierter Studienangebote und Kompetenz entwickelnden Lernens unterstützen.

6. Fazit

E-Portfolios stellen eine vielversprechende, aber längst noch nicht hinlänglich beforschte Möglichkeit dar, den Shift vom Lehren zum Lernen und von Inhalten zu Kompetenzen zu begleiten. Ihre Einsatzmöglichkeiten im Studienverlauf sind breit gefächert. Sie können als Bewerbungsportfolios den Zugang zur Hochschule unterstützen, während des Studiums als Arbeits- und Entwicklungs- bzw. Lernportfolio Anwendung finden, in Form von Beurteilungsportfolios die Lernleistungen differenzierter darstellen oder als Präsentationsportfolio die Kompetenzentwicklungen durch das Studium oder die wissenschaftliche Weiterbildung für potenzielle Arbeitgeber aufzeigen (Baumgartner, 2012, S. 46ff; Brahm & Seufert, 2007). Dabei geben E-Portfolios „mehr Aufschluss und eine breiter gefächerte Einsicht über die Entwicklung und Fähigkeiten des Einzelnen, als es ein einfaches Gespräch oder eine Prüfung je könnten“ (e-teaching.org, 2012). Trotz der Vorteile geht der Einsatz von E-Portfolios an Hochschulen derzeit nur schleppend voran. Gründe hierfür sind die Komplexität sowie begrenzte Reife und fehlende Standards der vorhandenen Tools, auch in Bezug auf didaktische Funktionalitäten. Ebenfalls behindern die unterschiedlich notwendigen Implementierungsstrategien umfassender E-Portfolio-Systeme in Institutionen, fehlende flächendeckende, integrative E-Gouvernement-Services z.B. zur Interaktion zwischen Institutionen und E-Portfolio-Anwendern sowie fehlende curriculare und didaktische Reformen der Lernorganisationen und -prozesse die breitere Nutzung von E-Portfolios (Baumgartner & Bauer, 2013, S. 92). Zwar finden sich mittlerweile frei verfügbare E-Portfolio-Tools im Netz und auch Learning-Management-Systeme besitzen häufig entsprechende Werkzeuge, aber ihre Interoperabilität und Verwendung über verschiedene Bildungsinstitutionen hinweg oder die dem Bildungsprozess vor- oder

nachgelagerte Anwendung im Sinne der Abbildung eines Student Lifecycle befinden sich noch im Entwicklungsstatus.

Diese Potenziale weiter auszuloten und vor dem Hintergrund des Student Lifecycle anzuwenden ist ein Ziel, das sich das Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ für die zweite Förderrunde gesteckt hat.

Literatur

- Arnold, Rolf; Erpenbeck, John (2014). Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife. *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Bd. 77*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Baumgartner, Peter (2012). *Eine Taxonomie für E-Portfolios*. Teil II des BMWF-Abschlussberichts „E-Portfolio an Hochschulen“: GZ 51.700/0064-VII/10/2006. Forschungsbericht. Unter Mitarbeit von Klaus Himpsl und Silke Kleindienst. Donau Universität Krems. Department für Interaktive Medien und Bildungstechnologien. Krems. Verfügbar unter <http://peter-baumgartner.at/schriften/publications-de/schriften/pdfs/ep-taxonomie-2012.pdf> [11.02.2015]
- Baumgartner, Peter & Bauer, Reinhard (2013). Auf dem Weg zu einer Mustersprache für E-Portfolios. In Damian Miller und Benno Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 91-104). *Medien in der Wissenschaft Bd. 63*. Münster: Waxmann.
- Brahm, Taiga & Seufert, Sabine (2007). E-Assessment und E-Portfolio zur Kompetenzentwicklung: neue Potenziale für Ne(x)t Generation Learning? In Taiga Brahm & Sabine Seufert (Hrsg.), „*Ne(x)t generation learning*“. *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Themenreihe II zur Workshop-Serie (S. 2-25). St. Gallen: SCIL, Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Elsholz, Uwe & Rohs, Matthias (Hrsg.) (2014). E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven. *Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen Bd. 22*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Erpenbeck, John & Heyse, Volker (1999). *Die Kompetenzbiografie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.
- e-teaching.org (2012). *E-Portfolio*. Verfügbar unter <http://www.e-teaching.org/technik/kommunikation/eportfolio/> [11.02.2015]
- Miller, Damian & Volk, Benno (Hrsg.) (2013). E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf. *Medien in der Wissenschaft Bd. 63*. Münster: Waxmann.
- Reinmann, Gabi & Hartung, Silvia (2013). E-Portfolios und persönliches Wissensmanagement. In Damian Miller & Benno Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 43-59). *Medien in der Wissenschaft Bd. 63*. Münster: Waxmann.
- Schaffert, Sandra, Hornung-Prähauser, Veronika, Hilzensauer, Wolf; & Wieden-Bischof, Diana (2007). E-Portfolio-Einsatz an Hochschulen: Möglichkeiten und Herausforderungen. In

- Taiga Brahm & Sabine Seufert (Hrsg.), „*Ne(x)t generation learning*“. *E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?* Themenreihe II zur Workshop-Serie (S. 75-90). St. Gallen: SCIL, Swiss Centre for Innovations in Learning.
- Sommerfeldt, Holger & Höllermann, Philipp (2014). *Trendstudie Fernstudium 2014*. Ergebnisse der Fernstudienumfrage 2014 zu aktuellen Trends und Entwicklungen in deutschsprachigen Fernstudienprogrammen. Bad Honnef: Internationale Hochschule Bad Honnef (IUBH). Verfügbar unter <http://www.trendstudie-fernstudium.de/wp-content/uploads/2014/10/Trendstudie-Fernstudium-2014-LQ.pdf> [17.02.2015]
- Stark, Gerhard (2000). *Qualitätssicherung in der beruflichen Weiterbildung durch Anwendungsorientierung und Partizipation. Ergebnisse aus einem Modellversuch*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Volk, Benno & Miller, Damian (2013). Bedeutung von E-Portfolios für das Schnittstellenmanagement von Hochschulen. In Damian Miller und Benno Volk (Hrsg.), *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf* (S. 11-35). *Medien in der Wissenschaft Bd. 63*. Münster: Waxmann.
- Zawacki-Richter, Olaf, Bäcker, Eva Maria & Hanft, Anke (2010). Denn wir wissen nicht, was sie tun ... Portfolios zur Dokumentation von Kompetenzen in einem weiterbildenden Masterstudiengang. *Medienpädagogik - Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* (18), 1-23. Verfügbar unter www.medienpaed.com/Documents/medienpaed/18/zawacki1002.pdf [11.02.2015]
- Zimmer, Gerhard & Psaralidis, Elena (2000). „Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware!“ Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion von Handlungen. In Peter Schenkel, Siemar-Olaf Tergan & Alfred Lottmann (Hrsg.), *Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme : Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand* (S. 262-303). Nürnberg: BW Bildung und Wissen.

Qualitätssicherung durch kompetenzorientierte Studiengangsprofile

Noëmi Donner, Lenka Schusterová und Silke Wiemer

Abstract

Die Erstellung kompetenzorientierter Studiengangsprofile ist ein zentrales Instrument formativer Qualitätssicherung im Sinne der Kompetenzorientierung. Der vorliegende Beitrag beschreibt die im Rahmen des Projektes „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ entwickelte Vorgehensweise der Erstellung kompetenzorientierter Studiengangsprofile am Beispiel eines ausbildungsintegrierten bzw. berufsbegleitenden Bachelor-Studienganges (Hochschule Kaiserslautern) sowie anhand eines weiterbildenden, berufsbegleitenden Master-Fernstudienganges (Technische Universität Kaiserslautern). Er geht der Frage nach, wie diese Profile und der Prozess ihrer Erstellung zur Qualitätssicherung in der kompetenzorientierten Studiengangs-entwicklung beitragen können. Hierbei werden nicht nur die damit verbundenen inhaltlichen, methodischen und strukturellen Herausforderungen dargestellt, sondern auch mögliche Bewältigungsstrategien aufgezeigt und darüber hinaus Indikationen für die Integration der Gender-Perspektive gegeben.

1. Kurzeinführung Projekt OKWestpfalz

Das Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ (OKWestpfalz) ist ein Verbundprojekt der Hochschule Kaiserslautern und der Technischen Universität Kaiserslautern mit dem Distance and Independent Studies Center (DISC)². Es verfolgt das Ziel, beide Hochschulen für nicht-traditionelle Studierendengruppen stärker zu öffnen. Eine der drei Hauptstrategien des Projektes ist daher, die Bildungsprozesse an den Hochschulen kompetenzorientiert zu gestalten. Den Entwicklungsarbeiten im Projekt wurde ein gemeinsames Verständnis von „Kompetenz“ zugrunde gelegt. Danach handelt es sich bei Kompetenzen „nicht primär um das produzierte Wissen (...), sondern um die Fähigkeit, in offenen Denk- und Problemlösesituationen kreativ und selbstorganisiert neue Wege zu beschreiten, um solches Wissen zu erzeugen und zu nutzen“ (Arnold & Erpenbeck, 2014, S. 16). Aus dieser Perspektive stellen Kompetenzen die Fähigkeiten dar, „in komplexen, zukunfts-offenen Situationen selbstorganisiert und kreativ zu handeln“ (Arnold & Erpenbeck, 2014, S. 76). Im Fokus des Projektes steht die kompetenzorientierte Neu- und Weiterentwicklung berufsbegleitender Studienangebote. Dafür werden zunächst kompetenzorientierte Studiengangsprofile erarbeitet. Sie nehmen den „Outcome“ in den Blick und spiegeln das berufsfeldspezifische Handlungsvermögen der Absolventen und Absolventinnen eines Studiengangs wider. Anhand eines kompetenzorientierten Studiengangsprofils wird beschrieben, welche Kompetenzen Studierende erwerben können und welchen Stellenwert die einzelnen Kompetenzen innerhalb eines Studiengangs einnehmen. Es konkretisiert auf diese Weise Studieninhalte und -ziele und dient somit als Orientierungsrahmen sowie der Transparenz gleichermaßen für Studierende / Studieninteressierte, Lehrende und

² Der Projektleitung des Projektes OKWestpfalz gehören Prof. Dr. Konrad Wolf (HS Kaiserslautern) und Prof. Dr. Rolf Arnold (wissenschaftlicher Direktor des DISC an TU Kaiserslautern) an.

Unternehmen bzw. (potenzielle) Arbeitgeber. Um kompetenzorientierte Studiengangsprofile zu erstellen, wurde im Projekt OKWestpfalz ein Modell zur Vorgehensweise entwickelt, welches im Folgenden vorgestellt wird.

2. Erstellung kompetenzorientierter Studiengangsprofile

2.1 Hochschulübergreifende Vorgehensweise

Die Entwicklung kompetenzorientierter Studiengangsprofile ist mit inhaltlichen und methodischen Herausforderungen verbunden. Inhaltlich geht es darum, die disziplinbezogenen Kompetenzen in einem Studiengangsprofil zu erfassen, um sicherzustellen, dass die Absolventen und Absolventinnen des Studiums in der Lage sind, disziplinrelevante Theorien und Konzepte zu verstehen, zu beschreiben, zu analysieren, anzuwenden und zu reflektieren (Vogel, 2014, S. 219). Hierbei stellt die Verbalisierung der Kompetenzen die größte Herausforderung dar. „Diesbezüglich gilt, dass verbalisierte Kompetenzen im Grunde eine Codierung für Fähigkeiten zum Handeln (ability to act) in spezifischen professionellen Arbeitsfeldern sind“ (Vogel, 2014, S. 220). Dementsprechend werden die relevanten Wissensbestände, Methoden, Dispositionen und die Fähigkeit, selbstständig und verantwortlich zu handeln, verbal miteinander verbunden (Vogel, 2014, S. 220). Um diese Herausforderungen zu bewältigen, kommt folgende methodische Vorgehensweise zum Einsatz. In der Auseinandersetzung mit typischen disziplinrelevanten Berufs- und Tätigkeitsfeldern (Konfrontation) wird eine Anforderungsanalyse vorgenommen. Mithilfe von narrativen, leitfadengestützten ExpertInneninterviews mit fachlichen Leiterinnen und Leitern, VertreterInnen des Fachbereiches, Lehrenden im Studiengang, aber auch mit Experten und Expertinnen aus der beruflichen Praxis geht es darum, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen zu identifizieren, welche kompetente Fachpersonen aus Sicht der Disziplin charakterisieren. Dabei lässt sich die Gender-Perspektive (für weiterführende Informationen siehe Schusterová, 2014) gut integrieren, indem genderbezogene Fragen an Experten und Expertinnen gestellt werden (z.B.: Welche geschlechterspezifischen Unterschiede (in der Repräsentation oder im Hinblick auf das Handeln) sind in diesem Beruf zu verzeichnen? Welche Doing-Gender-Prozesse finden hier statt?). Zudem ist es empfohlen, sowohl Expertinnen als auch Experten mit unterschiedlichen Biografien und beruflichen Erfahrungen bei der Befragung und Erstellung des kompetenzorientierten Studiengangsprofils einzubeziehen. Daneben findet eine Dokumentenanalyse (z.B. Analyse von Stellenausschreibungen, Literatur, ggf. Modulhandbüchern und Curricula) statt, um darin formulierte Kompetenzen für die Entwicklung des Kompetenzprofils zu verwerten (Wanken & Vogel, 2014a). Wie in der Abbildung 1 dargestellt, werden die Ergebnisse aus der Dokumentenanalyse und aus den Interviews gegenübergestellt und in die Erstellung des Kompetenzprofils integriert.

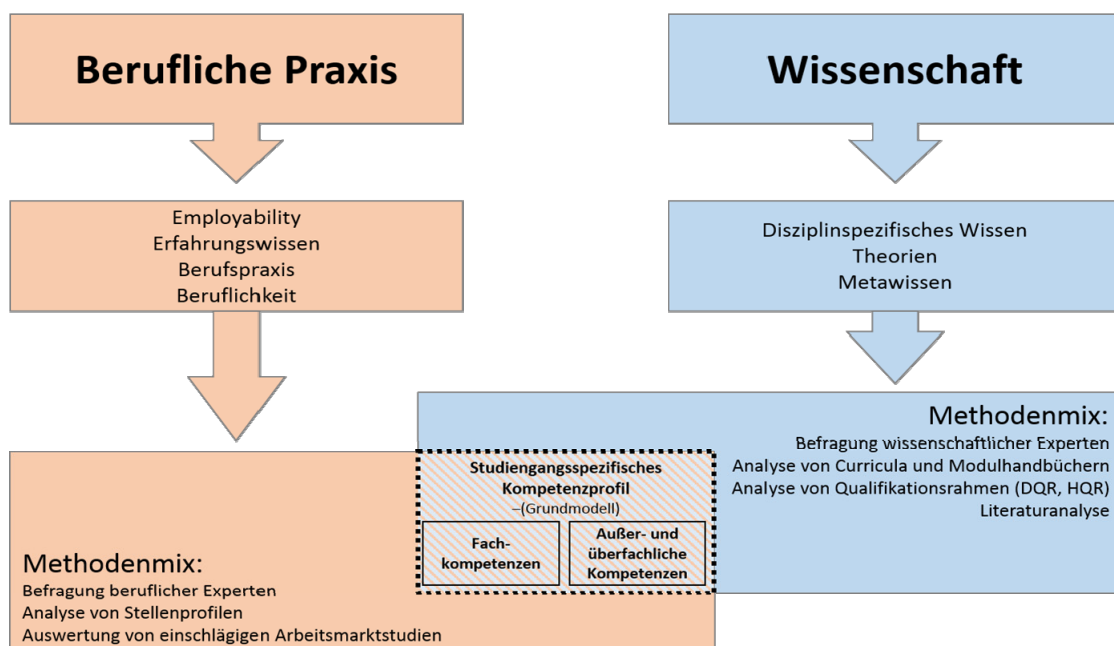


Abbildung 1 Methodisches Vorgehen bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen (Wanken & Vogel, 2014a)

Im zweiten Schritt (Elaboration) erfolgt die Einordnung der Kompetenzen in Kompetenzbereiche. Für die Gewährleistung der Transparenz und der Vergleichbarkeit der Qualifikationsziele werden die Kompetenzen unter der Berücksichtigung der im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) definierten Kompetenzkategorien systematisiert (für weiterführende Informationen zum DQR siehe BMBF, 2013). Im nächsten Schritt (Rekonstruktion) wird auf Grundlage der formulierten Kompetenzbereiche die Erstellung eines übergeordneten Kompetenzprofils für den Studiengang durchgeführt, indem Kernkompetenzen formuliert werden, über die Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums verfügen sollen (Wanken & Vogel, 2014b). Auch hier lassen sich genderbezogene Aspekte explizit im Kompetenzprofil verankern, z.B. bei der Verbalisierung von Kompetenzen oder durch die Formulierung expliziter Genderkompetenzen als Kernkompetenzen.

Ausgehend vom kompetenzorientierten Studiengangssprofil ergeben sich unterschiedliche Konsequenzen für die Gestaltung von Studienangeboten (Nachhaltigkeit), darunter z.B. die Formulierung von Kompetenzen auf Modulebene und die Entwicklung von kompetenzorientierten Lernszenarien und Prüfverfahren (Wanken & Vogel, 2014b). Auch hier sollten Gender-Aspekte Beachtung finden, z.B. durch die Integration der Gender-Inhalte in das Curriculum, gendersensible Lehre oder die Inklusion von Gender-Aspekten in der Evaluation.

2.2 Beispiel: Bachelor „Medizin- und Biowissenschaften“ (HS)

Der ausbildungsintegrierte und berufsbegleitende Bachelor-Studiengang „Medizin- und Biowissenschaften“ (MBW) wurde als Modellprojekt im Rahmen des Projektes OKWestpfalz

entwickelt. Der Studiengang richtet sich insbesondere an Personen, die eine Ausbildung als medizinisch-technische/r LaboratoriumsassistentIn (MTLA) absolvieren und sich weiterqualifizieren möchten. Um diesen Studiengang kompetenzorientiert zu gestalten, wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Fachbereich „Informatik und Mikrosystemtechnik“ und den kooperierenden MTLA-Schulen in Anlehnung an das oben beschriebene Modell ein kompetenzorientiertes Studiengangsprofil erarbeitet. In einem ersten Schritt wurden leitfadengestützte ExpertInneninterviews mit VertreterInnen der beruflichen Praxis durchgeführt und relevante Dokumente gesammelt. Diese konnten anschließend mithilfe eines Kategoriensystems, das auf der Kompetenzdefinition der Hochschule Kaiserslautern (Fendler et al., 2014) fußt, inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Die erzielten Ergebnisse wurden dem Fachbereich zurückgespiegelt und als Grundlage für die Formulierung der Kernkompetenzen für den Studiengang verwendet. Diese Phase der Rekonstruktion gestaltete sich in der Praxis als ein iterativer Prozess, der durch einen wiederholten Austausch zwischen dem Projektteam und dem Fachbereich gekennzeichnet war. Am Ende des Prozesses konnte ein kompetenzorientiertes Studiengangsprofil mit acht Kernkompetenzen für den Studiengang formuliert werden.

2.3 Beispiel: Master „Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation“ (TU)

Bei dem Master-Fernstudiengang „Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation“ handelt es sich um einen neuen weiterbildenden Fernstudiengang an der TU Kaiserslautern, der im Rahmen des Projektes OKWestpfalz entwickelt wurde. Für die Erstellung des kompetenzorientierten Studiengangsprofils wurden auf Grundlage eines Leitfadens Interviews mit verschiedenen Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft (darunter fachliche Leitungen des Studienangebots) und der beruflichen Praxis (darunter Experten und Expertinnen aus privaten und öffentlichen Organisationen, die im Bereich der Unternehmenskommunikation tätig sind) durchgeführt. Sie zielten auf die Rekonstruktion der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen, die im Bereich der Öffentlichkeitsarbeit und Unternehmenskommunikation von Bedeutung sind. Darüber hinaus erfolgte eine Dokumentenanalyse. Zu diesem Zweck wurden Stellenausschreibungen und wissenschaftliche Literatur (z.B. Lehr- und Handbücher) untersucht und die darin formulierten Kompetenzen nach einer Gegenüberstellung zu den Aussagen der InterviewpartnerInnen für die Erstellung des Kompetenzprofils hinzugezogen (siehe Abbildung 1). In Anlehnung an den DQR wurden die formulierten Kompetenzen im nächsten Schritt unter Berücksichtigung der Kompetenzkategorien systematisiert, um daraus die wesentlichen Handlungskompetenzen für das Kompetenzprofil des Fernstudiengangs „Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation“ zu definieren. Dieser Schritt erfolgte sowohl durch eine intensive Auseinandersetzung im Projektteam als auch durch die Einbindung der Studiengangsleitung und der Experten und Expertinnen aus dem Fachbereich. Zur Festlegung der Niveaustufen der einzelnen Kompetenzen im Profil wurden auf Basis der Häufigkeit der Aussagen die „Soll-Werte“ der Kompetenzen für den Studiengang gebildet. Ausgehend vom Kompetenzprofil wurde anschließend eine kompetenzorientierte Studien-

gangsentwicklung für den Studiengang „Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation“ vorgenommen.

3. Kompetenzorientierte Studiengangsprofile als Instrument der Qualitätssicherung

Die Entwicklung, Erstellung und Implementierung von Kompetenzprofilen für Studienangebote kann innerhalb der Hochschule direkt und indirekt qualitätssichernd wirken. Wie oben beschrieben, kann bereits die Entwicklungsphase positiv durch die Mitwirkung von Fachbereichsmitgliedern beeinflusst werden. Diese können im Rahmen der Konfrontation (Schritt 1) relevante Dokumente und ExpertInnen der beruflichen Praxis benennen, oder selbst als Experten und Expertinnen für die Interviews fungieren. Die frühzeitige Beteiligung von Lehrenden und ExpertInnen aus der beruflichen Praxis weckt erfahrungsgemäß ein Interesse und bewirkt, dass sich relevante AkteurInnen dem Vorhaben, d.h. der kompetenzorientierten Studiengangsentwicklung und dem Studienangebot an sich, stärker verpflichtet fühlen. Auch in die Überprüfung der erarbeiteten Kernkompetenzen sollten möglichst viele beteiligte Akteure und Akteurinnen einbezogen werden. Im Rahmen des iterativen Prozesses wurden die erarbeiteten Kernkompetenzen des berufs- und ausbildungsintegrierten Bachelorstudiengangs „Medizin- und Biowissenschaften“ daher den Lehrenden der einzelnen Lehrveranstaltungen zur Gewichtung vorgelegt. Ihre Einschätzungen spiegelten das erarbeitete Modell und validierten somit erneut die Kernkompetenzen des Studiengangsprofils. Durch die iterative Validierung, z.B. durch Präsentation der Zwischenergebnisse der Anforderungsanalyse und deren Gegenüberstellung mit dem geplanten Curriculum, durch Formulierungsvorschläge für Kernkompetenzen oder durch Information über externe Feedbacks auf erarbeitete Kompetenzen, werden Abstimmungsprozesse im Fachbereich initiiert, die die formative Qualitätssicherung bei der Neuentwicklung eines Curriculums sowie bei der Re-Akkreditierung und Überarbeitung von bestehenden Studiengängen unterstützen. So wurde bei der Vorstellung der Ergebnisse der Anforderungsanalyse für den Bachelorstudiengang Medizin- und Biowissenschaften an der Hochschule Kaiserslautern deutlich, dass Fertigkeiten im Bereich „Qualitätsmanagementsysteme im Labor“ für die berufliche Praxis von zentraler Bedeutung sind. Die entsprechenden Lernziele in Modulen und Lehrveranstaltungen wurden durch das interne ExpertInnenteam daraufhin erneut überprüft und der Curriculumsentwurf konnte angepasst werden.

Ein Beispiel für eine effektive interne Zusammenarbeit, die sich positiv auf die Implementierung von Kompetenzprofilen als Ergebnisse des Projektes auswirkt, ist die gemeinsame Erarbeitung von Kompetenzmodellen mit der Qualitätsmanagementabteilung der Hochschule Kaiserslautern. In der „Arbeitsgruppe Kompetenzen“ erarbeiteten Projektmitarbeitende mit der Stabsstelle für Qualität in Studium und Lehre eine gemeinsame Kompetenzdefinition. Diese soll nach der geplanten Ergänzung durch weitere, zurzeit noch in der Erprobungsphase befindliche Tools (wie z.B. eine Kompetenzmatrix) in Zukunft den Hochschulmitarbeitenden als Unterstützung bei der Umsetzung der Kompetenzorientierung zur Verfügung gestellt werden. Im Zuge dieser Zusammenarbeit wurde des Weiteren eine Möglichkeit erarbeitet, um ein Kompetenzprofil im Sinne der Qualifikationsniveaus (Bachelor / Master; HRK, KMK & BMBF,

2005) darzustellen. Mit der Zusammenführung der Projektergebnisse, wie z.B. dem Instrument des Kompetenzprofils mit den in der (internen) Akkreditierung geforderten Qualifikationszielen, werden so strukturelle Faktoren genutzt um den Veränderungsprozess hin zur Outcome-Orientierung zu gestalten.

4. Fazit und Ausblick

Ein kompetenzorientiertes Studiengangsprofil ist zwar nicht primäres Ziel im Sinne des Qualitätsmanagements, kann jedoch als ein wichtiges Instrument der Qualitätssicherung fungieren. Gleichzeitig kann es den Ausgangspunkt eines nachhaltigen Qualitätsmanagements in der Studiengangsentwicklung unter Berücksichtigung der Kompetenzorientierung sowie der Inklusion der Gender-Perspektive bilden. Da nicht nur die Erstellung kompetenzorientierter Studiengangsprofile, sondern auch die daran anschließende, kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung interaktive und iterative Prozesse sind, die einerseits eine hohe Sensibilität für Kompetenzorientierung, andererseits Offenheit gegenüber den damit verbundenen Veränderungen erfordern, ist eine enge, vertrauensvolle Zusammenarbeit möglichst aller Beteiligten im Rahmen der Neu- und Weiterentwicklung von Studiengängen notwendig. Im Sinne eines nachhaltigen Qualitätsmanagements ist es unerlässlich, die in den Projekten erarbeiteten Ergebnisse so zu dokumentieren, dass eine nachhaltige Implementierung gewährleistet werden kann.

Literatur

- Arnold, Rolf & Erpenbeck, John (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreife*. Hohengehren: Schneider.
- BMBF (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter http://www.dqr.de/media/content/DQR_Handbuch.pdf [08.01.2015]
- Fendler, Jan, Reinhardt, Max, Donner, Noëmi, Fleuren, Daniela, Küßner, Viola, Lakatos, Michael, Requadt, Thorsten, Schohl, Susanne, Weber, Anja, & Wiemer, Silke (2014). *Kompetenzdefinition der Fachhochschule Kaiserslautern*. Verfügbar unter http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/Kompetenzdefinition_FH_KI_Stand_16.05.2014.pdf [05.01.2015]
- HRK, KMK & BMBF (2005). *HQR – Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Verfügbar unter http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-02-Qualifikationsrahmen/2005_Qualifikationsrahmen_HSAbschluesse.pdf [08.01.2015]
- Schusterová, Lenka (2014). *Gender Mainstreaming und Genderperspektiven in der Hochschuldidaktik*. Verfügbar unter http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Forschung/101_OKW_TU_AP_UEberblick_Genderforschung_und_Best_practice_Gender_HS.pdf [08.01.2015]

Vogel, Christian (2014). Konsequenzen der Kompetenzorientierung für die Hochschule. In R. Arnold & K. Wolf (Hrsg.), *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule* (S. 212-232). Hohengehren: Schneider.

Wanken, Simone & Vogel, Christian (2014a). *Kompetenzprofile & kompetenzorientierte Studiengangsentwicklung*. Verfügbar unter http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/60_OKW_TU_AP_Kompetenzprofile_und_kompetenzorientierte_Studiengangsentwicklung.pdf [05.01.2015]

Wanken, Simone & Vogel, Christian (2014b). *Vier Schritte zur kompetenzorientierten Studiengangs(weiter-)entwicklung – Das KERN-Modell*. Verfügbar unter http://okw.unixag.net/fileadmin/resources/Publikationen/Inhalte_zu_Kompetenzen/64_OKW_TU_AP_KERNModell_Wege_zum_Kompetenzprofil.pdf [05.01.2015]

Kontinuierliche Verbesserung von On-the-job-Projekten

Kathrin Köster, Sonja Schöne und Jochen Stettner

Abstract

Berufsbegleitende Studienprogramme basieren an der Hochschule Heilbronn auf dem didaktischen Ansatz des Heilbronner Modells, der im Kontext des Projekts „beSt - berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell“ erarbeitet wurde. Die Besonderheit besteht im Wissenstransfer durch Work-based Learning in Form von sogenannten On-the-Job-Projekten. On-the-Job-Projekte sind gemäß dem Heilbronner Modell eine Modulform, bei der die Bearbeitung unternehmensspezifischer Themenstellungen in das Studium integriert wird. Dabei wird die Problemlösung akademisch reflektiert und begleitet.

In diesem Beitrag wird darauf eingegangen, wie das methodische Vorgehen der Qualitätssicherung angesichts der Besonderheit der Dreieckskonstellation zwischen Studierenden, Unternehmen und Hochschule gestaltet wurde und die bisherige Durchführung der Studienprogramme geprägt hat. Es wird dargestellt, welche Veränderungen bisher in der Umsetzung des Modells notwendig geworden sind, um im Sinne des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses den Nutzen von On-the-Job-Projekten für alle Stakeholder sukzessive zu erhöhen. Dabei wird auch aufgezeigt, wie die qualitätssichernden Maßnahmen im Rahmen des Projekts beSt in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule übergeleitet werden.

1. On-the-Job Projekte an der Hochschule Heilbronn

Work-based Learning ist ein fester Bestandteil der Weiterbildungsstudienprogramme an der Hochschule Heilbronn und wird dort im Rahmen von On-the-Job-Projekten umgesetzt. Derzeitig sind On-the-Job-Projekte in den Studienprogrammen „Bachelor Maschinenbau“ und in den MBA-Programmen „Unternehmensführung“ und „International Automotive Management“ ein Bestandteil des berufsbegleitenden Studiums. Im berufsbegleitenden siebensemestrigen Bachelor Maschinenbau werden in den Semestern eins bis sechs jeweils ein On-the-Job-Projekt mit sechs Credit Points innerhalb eines bestimmten Themenkorridors bearbeitet und im siebten Semester wird die Bachelorarbeit in der Regel On-the-Job angefertigt.

Im Unterschied zum Bachelor Maschinenbau wird in den ersten drei Semestern in den MBA-Programmen jeweils ein On-the-Job-Projekt im Umfang von acht Credit Points bearbeitet. In diesem Fall können die Studierenden die Themenstellungen selbst auswählen und erhalten einen individuellen Hochschulbetreuer zugeteilt, der aufgrund seiner fachlichen Ausrichtung die Betreuung des Projektes im jeweiligen Semester übernimmt.

Durch die Implementierung von On-the-Job-Projekten als didaktischem Element wird für den Theorie-Praxis-Transfer im berufsbegleitenden Studium die Möglichkeit geschaffen, einen direkten Transfer des Erlernten aus dem Studium in das Unternehmen des Studierenden zu ermöglichen. Das bedeutet konkret, dass das vermittelte theoretisch-fachliche Wissen aus der Hochschule auf aktuelle Problemstellungen aus dem Unternehmen des Studierenden übertragen und damit die Möglichkeit geschaffen wird, Gelerntes direkt in der Praxis (im Arbeits-

kontext der Studierenden oder im erweiterten Unternehmenskontext) anzuwenden oder umzusetzen.

2. Instrumentenmix für die Qualitätssicherung

Durch die Einführung dieses neuen didaktischen Ansatzes ergeben sich für die curriculare Struktur der Programme besondere Anforderungen, die es in der Ausgestaltung und der praktischen Umsetzung im jeweiligen Studienbetrieb zu berücksichtigen gilt. Zur optimalen Ausgestaltung und Anpassung an die Anforderungen und Bedürfnisse der Stakeholder im jeweiligen Studienprogramm werden diese durch qualitätssichernde Maßnahmen im Rahmen des Projektes beSt begleitet. Dafür wird in den berufsbegleitenden Studienprogrammen an der Hochschule Heilbronn (2015a) einerseits auf bereits entwickelte und im grundständigen Studium eingesetzte Instrumente, z. B. Fragebogen zur studentischen Lehrveranstaltungskritik (Hochschule Heilbronn, 2015b) der Hochschule zurückgegriffen. Andererseits wird in der Begleitforschung durch das Projekt beSt ein Instrumenten-Mix aus der qualitativen und quantitativen Sozialforschung erprobt und weiterentwickelt. Ausgangspunkt hierfür sind die Besonderheiten der Dreieckskonstellation zwischen Studierenden, Unternehmen und Hochschule, die für die Ausgestaltung des berufsbegleitenden Studiums nach dem Heilbronner Modell von besonderer Bedeutung sind.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die Qualitätssicherung der On-the-Job-Projekte im Verlauf der Etablierung der Weiterbildungsprogramme im Zuge des wachsenden Erkenntnisgewinns kontinuierlich mit einem sukzessive modifizierten Instrumentarium durchgeführt wurde (siehe Abbildung 1).

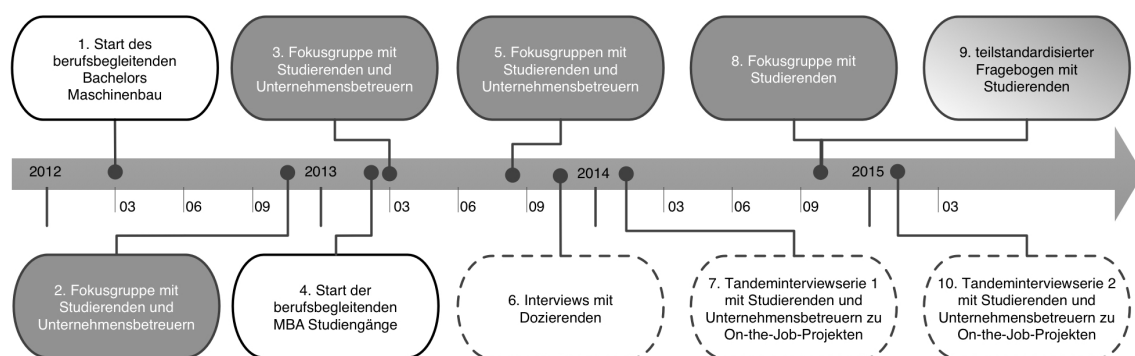


Abbildung 1 Forschungsverlauf zu On-the-Job-Projekten

3. Fokusgruppen und Interviews

In den ersten Semestern wurde im Herbst 2012 und Frühjahr 2013 die Qualitätssicherung anhand von Fokusgruppensitzungen mit den Stakeholdern Studierende der einzelnen Studienprogramme sowie Unternehmensbetreuer durchgeführt. Durch die regelmäßige Durchführung wurde ein Regelkreis gemäß der Plan-Do-Check-Act-Logik etabliert (Köster, Schiedhelm, Schöne & Stettner, 2014a). Neben der Thematik der On-the-Job-Projekte wurden der Lernort Hochschule, die ersten persönlichen Eindrücke zum berufsbegleitenden Studium sowie das

Feedback der Studierenden zum berufsbegleitenden Studium eruiert. Die Ergebnisse dieser ersten Erhebungen legten nahe, den Fokus der weiteren Forschung zur Qualitätssicherung im Projekt beSt auf die nähere Betrachtung der On-the-Job-Projekte zu legen. Als exploratives Instrument haben sich die Fokusgruppen dabei bewährt und werden inzwischen seit drei Jahren eingesetzt.

Zur weiteren Qualitätsverbesserung der On-the-Job-Projekte wurden in einem zweiten methodischen Schritt leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Parallel dazu wurden die Fokusgruppen weiterhin mit ausgewählten Studierendenkohorten durchgeführt. Darüber hinaus wurden im Herbst 2013 Dozenten in leitfadengestützten Interviews zu ihren Erfahrungen in der Lehre mit neuen Zielgruppen in einem berufsbegleitenden Studium und den On-the-Job-Projekten befragt. Das Thema On-the-Job-Projekte wurde weiterhin mit den Studierenden und Unternehmensbetreuern in den Fokusgruppen diskutiert, erste Verbesserungsschritte mit den Akteuren kritisch diskutiert und weitere Verbesserungsschritte erarbeitet. Dafür konnten aus den Fokusgruppen und den Dozenteninterviews folgende Themenfelder und Aspekte als Zwischenergebnisse für die Betreuung und Durchführung der On-the-Job-Projekte und der damit eng verbundenen Sicherung eines förderlichen Lerntransfers eruiert werden:

Die Beschreibung des akademischen Anspruchs eines On-the-Job-Projektes muss konkretisiert werden und sich an den Gegebenheiten der Hochschule und den Unternehmen orientieren. Weiterhin müssen die Aufgaben und Zuständigkeiten der einzelnen Akteure näher definiert werden (Hochschule und Unternehmen), sodass Kooperationsstrukturen aufgebaut werden können, die einen Mehrwert für alle Akteure schaffen. Damit zusammenhängend müssen die Kommunikationsstrukturen zwischen den Betreuenden (Hochschule bzw. Unternehmen) intensiviert und weiterentwickelt werden, um den Informationsaustausch und das gegenseitige Feedback zu verbessern und somit die Qualitätssteigerung der On-the-Job-Projekte zu befördern. Schließlich müssen Betreuung und Aufwand von Hochschul- und Unternehmensseite durch Meilensteine unterstützt werden, um so das On-the-Job-Projekt zielführend zu gestalten.

Die aufgeführten Verbesserungspotenziale wurden in einem Leitfaden für On-the-Job-Projekte umgesetzt, der im Rahmen des Projekts beSt erarbeitet wurde. Diese Handreichung beschreibt das Konzept der On-the-Job-Projekte, den Prozess, die Rollenverteilung und die Faktoren zur erfolgreichen Umsetzung für Studierende, Unternehmens- und Hochschulbetreuer gleichermaßen (Näheres hierzu unter Hochschule Heilbronn, 2015c). Der Leitfaden ist damit ein qualitätssicherndes Werkzeug, welches sicherstellt, dass alle drei Akteure über den Anspruch und den Prozess der Bearbeitung und Durchführung der On-the-Job-Projekte informiert sind.

4. Leitfaden für On-the-Job-Projekte und Tandem-Interviews

Aus den Ergebnissen der Fokusgruppen und den Dozenteninterviews wurde im Dezember 2013 der Leitfaden für weitere Interviews mit Studierenden und Unternehmensbetreuern (Tandems) abgeleitet. Ziel dieser Interviews war, Best-Practice-Beispiele und Verbesserungs-

potenziale in der Umsetzung und Betreuung von On-the-Job-Projekten anhand von ausgewählten Tandem-Beispielen zu eruieren, die die Heterogenität in der Betreuungskonstellation der Studierenden und deren Unternehmen abbilden.

Die Ergebnisse dieser Interviewrunde bestätigten die bisherigen Erkenntnisse. Die intensivere Betrachtung der Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, sowie der Ausgestaltung der Betreuung der individuellen On-the-Job-Projekte sowohl an der Hochschule als auch im Unternehmen im Rahmen der Interviews brachten weitere Einblicke. Unter anderem konnte abgeleitet werden, dass die Kommunikation hinsichtlich des Prozesses und der Anforderungen an die On-the-Job-Projekte für die beteiligten Akteure einen höheren Stellenwert einnehmen muss. Hierfür sollten die betreuenden Professoren mit den jeweiligen Betreuern aus den Unternehmen intensiver kooperieren, um den Mehrwert der On-the-Job-Projekte für das Unternehmen herauszustellen und das Studium dadurch besser auf die Bedürfnisse der Studierenden und Unternehmen auszurichten.

5. Qualitätssicherung auf dem Weg zum Regelbetrieb

Mit zunehmender Studierendenzahl in den Kohorten zeigte sich, dass der Erkenntnisgewinn durch den Einsatz von Fokusgruppendifkussionen verstärkt im explorativen Bereich liegt und die Fokusgruppendifkussion als qualitätssicherndes Instrument nur in den ersten zwei Pilotkohorten der jeweiligen Studienprogramme eingesetzt werden sollte. Daher wurde im Herbst 2014 die dritte Kohorte im berufsbegleitenden Bachelor Maschinenbau zu den On-the-Job-Projekten und Studienbedingungen mit teilstandardisierten Fragebögen befragt (siehe Abbildung 2). In den MBA Programmen wird aufgrund der kleinen Kohortengröße weiterhin auf das Instrument der Fokusgruppendifkussion zurückgegriffen. Im Januar 2015 werden weitere teilstandardisierten Interviews mit Studierenden und On-the-Job-Projekt Unternehmensbetreuern geführt, um den Erkenntnisgewinn zur weiteren Qualitätssicherung zu steigern.

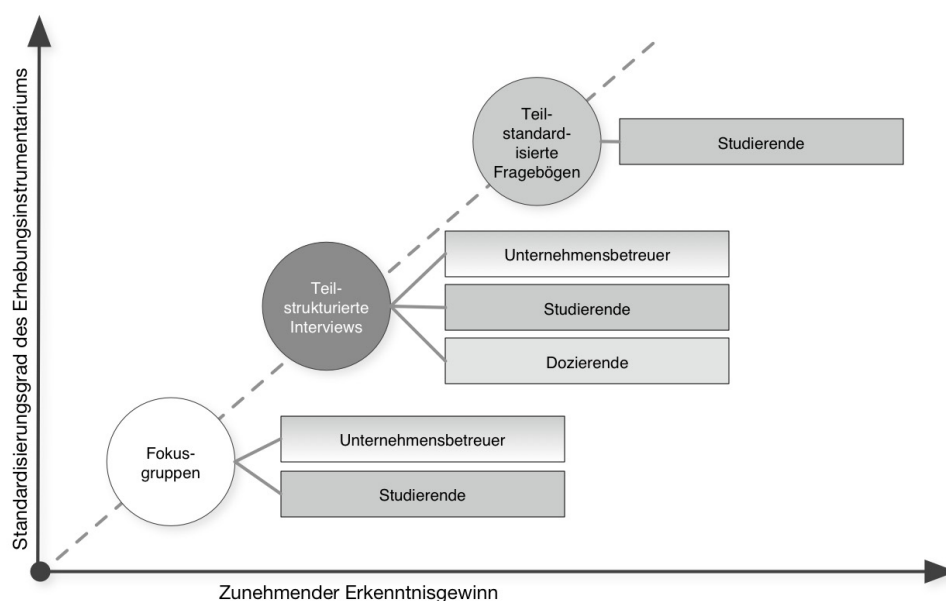


Abbildung 2 Emergenz des Forschungsinstrumentariums

6. Herausforderungen und Potenziale bei der Implementierung von Qualitätssicherung

Eine wesentliche Herausforderung bei der Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen für die berufsbegleitenden Studienprogramme an der Hochschule Heilbronn bestand darin, die qualitätssichernden Instrumente im Übergang von der Pilotphase zum zunehmenden Regelbetrieb adäquat und rechtzeitig anzupassen. Die Stärken der einzelnen Instrumente müssen dabei mit dem Aufwand und dem Output in Relation gesetzt werden. Während zu Beginn der Pilotphase durch die Fokusgruppen Erkenntnisse gewonnen wurden, die durch einen standardisierten Fragebogen nicht in der Qualität und Aussagefähigkeit hätten ermittelt werden können, sank der Erkenntnisgewinn bei repetitiven Fokusgruppen mit derselben Studierendenkohorte. Durch das Anwachsen der Studienkohorten in den folgenden Jahrgängen waren die Grenzen der Einsatzmöglichkeit des Instruments Fokusgruppe (Steward, 2014, S. 89) erreicht. Daher wurde beschlossen, dass das Instrument Fokusgruppe nur für die Pilotgruppe kontinuierlich und in größerem Abstand (Wechsel von Semesterzyklus zu Jahreszyklus) angewendet wird. Forthin wurde verstärkt das Instrument der teilstandardisierten Interviews eingesetzt, um die Qualitätssicherung des Studiums weiterhin zu verbessern und weitere grundsätzliche Problemstellungen in Zusammenhang mit einem berufsbegleitenden Studium aufzudecken. Parallel wurden teilstandardisierte Fragebögen eingeführt, um die Integration der Weiterbildungsstudienprogramme in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule einzuleiten und gleichermaßen die höhere Anzahl von Studierenden in den unterschiedlichen Studienprogrammen berücksichtigen zu können.

Aus dieser Erfahrung empfiehlt es sich daher, bei der Etablierung neuer Weiterbildungsstudienprogramme zunächst aus der kompletten Methodenvielfalt zur Qualitätssicherung explorative Instrumente zu wählen und dann sukzessive und in Abhängigkeit vom Erkenntniszuwachs standardisierte Elemente mit einfließen zu lassen. Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung des Forschungsdesigns ist also zu antizipieren. Sie ist letztendlich die Konsequenz aus der zunehmenden Etablierung und des Wachstums von Weiterbildungsstudienprogrammen an der entsprechenden Hochschule.

7. Einbindung der relevanten Akteure und Kommunikationsstrukturen

Zunächst gilt hierbei zu beachten, dass die jeweiligen Kontexte, in denen sich die Studierenden, die Lehrenden und die Unternehmen befinden, sich stark voneinander unterscheiden können und daher perspektivisch beim Forschungsdesign der Qualitätssicherung in der Weiterbildung berücksichtigt werden müssen.

Im Fall der betreuenden Unternehmen bedeutet ein solcher Perspektivwechsel, dass die Bereitschaft zum Austausch mit der Hochschule im Wesentlichen davon abhängig ist, dass auch für das Unternehmen ein Mehrwert und nicht nur zusätzliche Belastung durch die Betreuung der Studierenden in den On-the-Job-Projekten entsteht. Den betreuenden Unternehmen muss sichtbar und deutlich gemacht werden, dass insbesondere ihr Input und ihr konstruktives Feedback zur kontinuierlichen Verbesserung der On-the-Job-Projekte beitragen.

Ein Mehrwert entsteht für die Unternehmensbetreuer durch den Austausch mit anderen Betreuern aus der Wirtschaft und durch Impulse zu On-the-Job-Projekten durch die Hochschulbetreuer. Voraussetzung dafür ist eine funktionierende Kommunikationsstruktur, die aus der bisherigen Erfahrung durch die Hochschule arrangiert bzw. forciert werden muss. Der Erfolg eines On-the-Job-Projekts hängt insbesondere von der Qualität des Austausches zwischen Hochschule und Unternehmen ab. Empfehlenswert ist daher aus der bisherigen Erfahrung an der Hochschule Heilbronn, dass bindende Leitlinien für die Kommunikation im Rahmen eines On-the-Job-Projekts durch die Hochschule festgelegt werden. Dem Studierenden kommt dabei die Rolle des aktiven Kommunikationsträgers zwischen Hochschulbetreuer und Unternehmensbetreuer zu. Letztlich ist eine proaktive Kommunikation zwischen allen drei Akteuren die Grundlage dafür, dass bei On-the-Job-Projekten ein Mehrwert für alle, und somit eine Win-Win-Situation entsteht.

8. Erfolgsfaktoren und Ausblick

Voraussetzung für die Implementierung von qualitätssichernden Maßnahmen an der Hochschule Heilbronn ist die enge Kooperation des Projekts beSt mit der jeweiligen Studienprogrammleitung und dem Studienprogrammmanagement. Das heißt, dass die Abstimmung zur Ausgestaltung und Auswahl von Instrumenten für die Qualitätssicherung sowie die Ableitung und Implementierung von Verbesserungsmaßnahmen gemeinsam mit den genannten Hochschulakteuren erfolgt. Durch ihren engen Kontakt zu Studierenden und Unternehmensbetreuern tragen sie dazu bei, die Kooperationsbereitschaft der Akteure für qualitätssichernde Dialogmaßnahmen zu erhöhen.

Die Erprobung und Weiterentwicklung von explorativen Instrumenten zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung ermöglichen es an der Hochschule Heilbronn, das Erhebungsinstrumentarium für qualitätssichernde Maßnahmen in Studium und Lehre auch im grundständigen Studium zu erweitern. Dazu besteht vonseiten des Projektes beSt eine gelebte Dialogkultur mit den Prozessverantwortlichen des Qualitätsmanagementsystems der Hochschule. Dadurch kommt es zu einem Erfahrungstransfer aus der Weiterbildung in das grundständige Studium.

Literatur

- Hochschule Heilbronn (2015a). *QM Studium und Lehre*. Verfügbar unter <https://www.hs-heilbronn.de/5291969/01-qm-studium-und-lehre> [12.02.2015]
- Hochschule Heilbronn (2015b). *Lehrevaluation*. Verfügbar unter <https://www.hs-heilbronn.de/5381747/02-lehrevaluation> [12.02.2015]
- Hochschule Heilbronn (2015c). *On-the-Job-Projekte*. Verfügbar unter https://www.hs-heilbronn.de/5992808/01_on-the-job-projekte [12.02.2015]
- Köster, K., Schiedhelm, M., Schöne, S. & Stettner, J. (2014a). *Gesteigerte Effizienz und Effektivität bei der Entwicklung und Umsetzung von berufsbegleitenden Studienprogrammen*. Verfügbar unter <https://www.hs->

heilbronn.de/6222432/Gesteigerte-Effizienz-und-Effektivitaet-in-berufsbegleitenden-Studienprogrammen-31_03_2014.pdf [17.12.2014]

Köster, K., Schiedhelm, M., Schöne, S. & Stettner, J. (2014b). *Von Wissen zu Kompetenz – Erfahrungen mit dem Work-Based-Learning Ansatz in den berufsbegleitenden Studienprogrammen der Hochschule Heilbronn*. Verfügbar unter https://www.hs-heilbronn.de/6221072/Von-Wissen-zu-Kompetenz-Erfahrungen-mit-dem-Work-Based-Learning-Ansatz-31_03_2014.pdf [17.12.2014]

Stewart, D. (2014). *Focus groups: Theory and practice*. London: Sage.

Evaluationsdesign auf mehreren Ebenen

Eva Weyer

Abstract

Obwohl eine umfassende Evaluation nur in sehr seltenen Fällen möglich ist, lassen sich gerade für neu entwickelte und erprobte Weiterbildungsformate umfangreiche ausgewogene Evaluationsdesigns erstellen, wenn die verschiedenen für das konkrete Angebot relevanten Fragestellungen sowie korrespondierende Evaluationsebenen beachtet werden. Durch das Evaluationsdesign für das Projekt Bezert_Päd können wir über die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Verlauf der Fortbildung Aussagen treffen, sowohl über die selbst eingeschätzte als auch die im Interview gezeigte Kompetenzentwicklung. Zusätzlich ermöglicht das Design eine Rückmeldung an die Lehrenden und die Hochschule zur Gestaltung und zu den Rahmenbedingungen des Angebots. Eine Auswertung wäre bei einer großen ProbandInnengruppe auch differenziert nach bestimmten Faktoren des Angebots sowie persönlichen Merkmalen wie Position, Berufserfahrung, Bildungshintergrund und Arbeitsbedingungen möglich. Schließlich bekommen die Lehrenden ein persönliches Feedback der Teilnehmenden, das diese nach ihren Bedürfnissen selbst gestalten können.

1. Zum Zertifikatskurs

Über sechs Monate haben sich Erzieherinnen im Krippenbereich aus allen Kitas eines Trägers an der Evangelischen Hochschule Berlin im Rahmen eines Fortbildungsmoduls mit ihrer eigenen Arbeit und wissenschaftlich-theoretischem Wissen zum Bereich der pädagogischen Begleitung von Kindern bis drei Jahren auseinandergesetzt. Die Veranstaltung „Bildungsprozesse von Kindern in den ersten drei Lebensjahren pädagogisch begleiten“ steht neben weiteren ähnlich konzipierten Fortbildungsmodulen des Forschungs- und Entwicklungsprojekts „Bedarfsgerechte Zertifizierungsangebote für pädagogische Fachkräfte im Bereich der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern“ (Bezert_Päd), das bedarfsgerechte Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte konzipiert, erprobt und evaluiert sowie zum Fortbildungsbedarf forscht.

Die inhaltlichen Schwerpunkte des Moduls waren vielfältig und reichten von einzelnen Entwicklungsbereichen von Kindern über Raumgestaltung bis hin zu personalen Kompetenzen, die pädagogische Fachkräfte mitbringen und für ihre Arbeit benötigen.

Besonders an diesem Format ist, dass es eine berufsbegleitende Langzeitfortbildung mit einem Hochschulmodul kombiniert. Wir verwenden den Begriff Fortbildungsmodul, um die Verschränkung von zwei verschiedenen Formaten deutlich zu machen: zum einen das Fortbildungsformat, das von der Berufsgruppe der Erzieher und Erzieherinnen sonst überwiegend bei externen kommunalen oder freien Weiterbildungsanbietern besucht wird, zum anderen das Studienmodul aus einem Bachelorstudiengang, das üblicherweise von Studierenden der Kindheitspädagogik absolviert wird. Es handelt sich um einen Zertifikatskurs, der auf ein Studium der Kindheitspädagogik an der Evangelischen Hochschule Berlin anrechenbar ist, der

jedoch auch als einzelnes Weiterbildungsangebot besucht und genutzt werden kann, ohne weitere Pläne, einen Hochschulabschluss zu erwerben. Für eine sehr weiterbildungsaffine Berufsgruppe, die ein Hochschulabschluss üblicherweise nicht zu neuen Aufgaben bzw. einem Karriereaufstieg qualifiziert, ist dies ein attraktives Format.

Auch darüber hinaus ist das Fortbildungsmodul speziell an den Bedarfen von Träger und Teilnehmenden orientiert. So wurden die Teilnehmenden bereits in die Auswahl der Fortbildungsthemen einbezogen und haben durch Praxisaufgaben und Mitbringen von eigenen Materialien, „Fällen“ und Erfahrungen viel aus ihrem individuellen Arbeitskontext in die Veranstaltung eingebracht.

2. Evaluationsdesign

Da es sich um ein für die Teilnehmenden und für die Hochschule neues Format handelt, ist die Evaluation besonders notwendig und interessant. Sehr unterschiedliche Fragen stehen im Raum: Wie gehen die pädagogischen Fachkräfte mit dem Lernort Hochschule um? Als wie relevant schätzen sie das Zertifikat ein? Wie ist ihr eigenes Lernverständnis, bezogen auf die Fortbildung, aber auch auf den pädagogischen Alltag? Empfinden es die Teilnehmenden selbst so, dass sie Einfluss auf die Gestaltung des Angebots haben? Entsteht der Eindruck von Bedarfsgerechtigkeit? Gelingt es, die Bedeutung wissenschaftlicher Theorie für die Berufspraxis aufzuzeigen? Wie schätzen sie selbst ihren Wissenszuwachs ein? Lässt sich ein Kompetenzzuwachs durch die Fortbildung messen? Kann die Dozentin ihre Anliegen, Ziele und Inhalte vermitteln?

Um diesem vielfältigen Informationsbedarf Rechnung zu tragen, kam ein speziell für diese Gruppe und dieses Format entwickeltes Evaluationsdesign zum Einsatz, das mehrere Ebenen umfasst:

- direkte Rückmeldung zu den Zielen und Inhalten der Veranstaltung sowie Feedback an die Dozenten und Dozentinnen als Teil jeder Präsenzphase
- Einschätzungen zu Lernort, Rahmenbedingungen und Konzeption, Zeitmanagement und Erleben der Veranstaltung
- Kompetenzeinschätzung durch die Teilnehmenden als Vorher-Nachher-Erhebung
- Kompetenzmessung als Vorher-Nachher-Erhebung mit der Dilemma-Situations-Analyse

Dieses aufwendige Erhebungsdesign ließ sich im Rahmen der durch Drittmittel finanzierten Erprobung des Angebots und mit großer Unterstützung der Teilnehmenden umsetzen. Es empfiehlt sich im Falle der Erprobung von ganz neu konzipierten Angeboten. Je nach Erkenntnisinteresse können bei etablierteren Angeboten die einzelnen Teile gesondert bzw. in anderer Kombination eingesetzt werden.

2.1 Feedback

Die regelmäßige direkte Rückmeldung zur Veranstaltung durch die Teilnehmenden ist sowohl Teil der Evaluation als auch der bedarfsgerechten Konzeption und des didaktischen Konzepts. Durch sie kann sichergestellt werden, dass die Veranstaltungsziele (weiterhin) mit den Zielen der Teilnehmenden zusammenpassen, bzw. können Änderungen dieser Ziele im Laufe des Kurses erfasst werden. Für die Dozentin ergeben sich wichtige Hinweise als Feedback zu ihrem Angebot und zur weiteren Planung. Die Teilnehmenden können sich in die Planung einbringen und das eigene Erleben rückspiegeln, sie kommen in eine aktivere Rolle und werden dadurch individueller wahrgenommen. Das Feedback war im Fortbildungsmodul der abschließende Programmpunkt jeder der zweitägigen Präsenzphasen. Es wurde von den beteiligten Dozentinnen selbst nach ihrem eigenen Bedarf und Fragestellungen durchgeführt und ausgewertet, ggf. in Kooperation mit den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen. Zusätzlich wurden zu Beginn des Zertifikatskurses Ziele und Erwartungen der Teilnehmenden gesammelt, auf Postkarten visualisiert und am Ende jeder Präsenzphase wieder in den Blick genommen. So blieb für alle Beteiligten die Orientierung und weitere Planung transparent.

Konkrete Methoden sind vielfältig und lassen sich nach Anlass, Zielstellung und Zielgruppe weiter differenzieren. Didaktische Methoden zur aktiven Einbindung von Teilnehmenden, darunter auch viele Feedback-Methoden, hat z.B. Weidenmann (2008) gesammelt.

2.2 Fragebogen

Für die oben genannten Ebenen zwei und drei (Einschätzungen zu Lernort, Rahmenbedingungen und Konzeption, Zeitmanagement und Erleben der Veranstaltung; Kompetenzeinschätzung durch die Teilnehmenden als Vorher-Nachher-Erhebung) kamen bei Bezert_Päd Fragebogen zum Einsatz, die mit den teilnehmenden pädagogischen Fachkräften in einem Pre-Post-Design eingesetzt wurden. Zwei verschiedene *teilstandardisierte Fragebögen* wurden eingesetzt, um Informationen über die Gruppe der Teilnehmenden, ihre Wünsche, Fragen, Einstellungen zum Inhalt und zu Fortbildungen im Allgemeinen und ihre Arbeitsbedingungen zu erfassen sowie ihre Einschätzung der erlebten Fortbildung, des eigenen Wissensstands und ihres Interesses an den angebotenen Themen. Sie sind speziell konzipiert worden, um eine eher hochschulferne Zielgruppe zu befragen und sowohl optisch als auch sprachlich nach Anregungen der Total Design bzw. Tailored Design Method (Dillman, 2000) gestaltet. Diese eignet sich, um die Zugänglichkeit und die Teilnahmebereitschaft bzw. den Rücklauf zu erhöhen sowie Fehlern in den Antworten vorzubeugen. Konkret bedeutet dies unter anderem, ein möglichst ansprechendes, angenehmes, übersichtliches Format und Design zu wählen, etwa farbig auf hochwertigem Papier zu drucken (und sich damit von den häufig gesehenen grauen, überfüllt und anstrengend wirkenden Fragebogen abzusetzen). Falls vorhanden, können mit dem Fragebogen verschenkte Stifte mit Logo der Institution zur Lesbarkeit der Antworten beitragen. Sprachlich möglichst einfach und alltagsnah gehaltene Fragen gewährleisten, dass diese besser verstanden werden und die Antworten daher eher der

tatsächlichen Position der befragten Personen entsprechen. Zur Formulierung der Fragen haben wir uns u.a. an den Hinweisen von Porst (2011) orientiert.

In einem Pre-Post-Design schätzen die Teilnehmerinnen ihren Wissensstand und ihr Interesse an den einzelnen inhaltlichen Bereichen der Fortbildung als abhängige Variablen ein. Diese Einschätzungen wurden einmal zu Beginn und einmal zum Ende der Fortbildung vorgenommen. Die beiden Variablenblöcke Interesse und Wissen geben einen Hinweis auf den Erfolg der Fortbildung. Ein Ansteigen der Werte in der Einschätzung des eigenen Wissensstands ist dabei ein Indikator, ob die ProbandInnen selbst einen Lernerfolg (auf der Ebene des Fachwissens) beobachten. Die Einschätzung des Interesses zielt eher auf die Ebene der personalen Kompetenzen, die sich wiederum positiv auf den nachhaltigen Nutzen und die Umsetzung des Fachwissens auswirkt. Mit dem Begriff Interesse haben wir einen Indikator für die emotionale Bezugnahme der Fachkraft zum Thema umschrieben, die eine Voraussetzung dafür ist, dass Wissen aufgenommen und verankert werden kann (Roth, 2009).

Als unabhängige Variablen werden eine Vielzahl von Bedingungen der Fortbildung, der Teilnehmenden selbst und ihrer Arbeitsumstände erhoben. Hier unterscheiden sich der Pre- und der Post-Fragebogen. Während zum ersten Befragungszeitpunkt allgemeine Haltungen sowie persönliche Merkmale (wie Bildungs- und Berufserfahrung sowie Arbeitsbedingungen) erhoben werden, bei denen wir davon ausgehen, dass sie zeitlich recht stabil sind und sich nicht durch die Fortbildung bzw. innerhalb von sechs Monaten ändern, werden zum zweiten Befragungszeitpunkt Bewertungen von verschiedenen Aspekten der konkret durchgeführten Fortbildung erfasst. Bei einer größeren Gruppe von ProbandInnen ist es daher möglich, die verschiedenen Dimensionen in Beziehung zu setzen und beispielsweise die Entwicklung von Interesse und Wissen mit der Einschätzung von Rahmenbedingungen des Fortbildungsmoduls oder auch der Berufserfahrung der Teilnehmenden zu korrelieren. Dadurch können Rückschlüsse gezogen werden, welche der unabhängigen Variablen einen Zusammenhang mit dem Erfolg des Angebots zeigen oder welche Gruppen besonders stark oder besonders wenig davon profitieren. Langfristig kann außerdem beobachtet werden, wie sich die Einschätzungen der Weiterbildungsangebote der Hochschule im Zeitverlauf entwickeln bzw. wie sich die Korrelationen zu den unabhängigen Variablen verändern.

Beide Fragebogen enthalten größtenteils standardisierte Fragen, die überwiegend mit einer sechsstufigen Ratingskala eingeschätzt werden. Sechs Stufen wurden gewählt, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Position differenziert ausdrücken zu können und damit intervallskalierten Antworten zumindest näherzukommen, ohne sie mit noch mehr Optionen zu überfordern. Die gerade Anzahl der Antwortmöglichkeiten verhindert, bei Unsicherheit immer die mittlere Option zu wählen. Die Skalen sind nur an den Endpunkten beschriftet, da einerseits bei sechs Optionen sinnvolle Verbalisierungen kaum möglich sind, andererseits durch die rein optische (nicht sprachliche) Gestaltung der Optionen gleiche Abstände zwischen diesen gewährleistet sind (Porst, 2011).

Neben den standardisierten Fragen haben die Fragebogen Anteile, in denen die ProbandInnen freie Nennungen oder kurze Texte verfassen konnten. Im ersten Fragebogen waren dies der Bereich bevorzugter didaktischer Methoden, im zweiten der Bereich Lernergebnisse, auf den in zwei verschiedenen Fragen Bezug genommen wurde. Die freien Nennungen müssen dabei qualitativ ausgewertet werden. Bei zwei Blöcken aus dem Fragebogen zum zweiten Zeitpunkt, persönliche Lernergebnisse und Brief an die Nachfolger, handelt es sich um *Classroom Assessment Techniques* (CAT; Walzik, 2012), die sich zu einer kurzen Rückmeldung des Lernerfolgs zur Verbesserung der Lehre hinsichtlich der Bedürfnisse der Lernenden eignen. Die persönlichen Lernergebnisse geben mit vergleichsweise wenig Aufwand einen Überblick über Lernergebnisse und kritische Themen sowie über Methodenkompetenzen der Teilnehmenden. Mit dem Brief an die NachfolgerInnen bekommen die Veranstaltenden eine kaum vorkonstruierte Einschätzung des Fortbildungsmoduls durch die Teilnehmenden, in der auch wichtige Punkte und Themen aufgegriffen werden können, die im stärker standardisierten Teil der Fragebogen nicht vorkommen. Die Fragebogen sind unter <http://www.eh-berlin.de/forschung/bezert-paed/publikationen.html> einsehbar.

2.3 Kompetenzmessung

Um einen Anhaltspunkt hinsichtlich der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden durch die bzw. während der Fortbildung zu bekommen, wurde als zweites Instrument die *Dilemma-Situations-Analyse* (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014) erprobt. Dabei werden einzelne Teilnehmende in Interviews oder schriftlich gebeten, eine als dilemmatisch erlebte Situation zunächst zu erzählen und anhand von vorgegebenen Fragen zu reflektieren. Der inhaltliche Fokus stimmt dabei mit dem Thema der Fortbildung überein – die Probanden und Probandinnen sprachen in unserem Beispiel also über eine Dilemmasituation in ihrer Arbeit mit Kindern bis drei Jahren. Das so entstandene Datenmaterial kann dann vom Forschungsteam mit einem Kompetenzraster eingeschätzt werden, sodass sich ein Kompetenzprofil für die einzelnen Befragten wie auch für die Gruppe ergibt. Auf diese Weise können bei ausreichender Stichprobengröße die zunächst qualitativ erhobenen und ausgewerteten Daten zusätzlich quantitativ genutzt werden. Die Methode eignet sich dadurch zu einem Vorher-Nachher-Vergleich des Kompetenzniveaus. Rein qualitativ ausgewertet, kann sie aber auch gut als Ausgangspunkt zur Kompetenzentwicklung durch Fallbesprechungen in der Fortbildung dienen. Gemessen werden mit der Dilemma-Situations-Analyse reflexive Kompetenzen auf Performanzniveau, es fließen dabei aber auch Hinweise auf Fachkompetenzen und soziale Kompetenzen ein.

Reflexive Kompetenzen sichern die Nachhaltigkeit des Erarbeiteten und sind nicht nur in pädagogischen, sondern auch in sozialen Handlungsfeldern und darüber hinaus zentral. Die Dilemma-Interviews geben auf vielfältige Weise Rückmeldungen über die Kompetenzen der Probanden und Probandinnen:

- Sie zeigen, inwieweit die Teilnehmenden sich aktiv mit schwierigen Situationen auseinandersetzen können, die ihnen im Arbeitsalltag begegnen.

- Sie zeigen, ob und wie die Teilnehmenden neue Lösungswege erarbeiten und dabei auf verschiedene Ressourcen (eigenes Fach- und Erfahrungswissen, Unterstützung anderer, Ausstattung und Materialien, ...) zurückgreifen bzw. auf diese aufmerksam werden.
- Sie zeigen, inwiefern die Teilnehmenden ihre Schlüsse und Erfahrungen auf vergleichbare Situationen übertragen können oder diese für die weitere Entwicklung ihrer Kompetenzen nutzen.
- Die intensive Auseinandersetzung mit der Situation im Interview unterstützt die Verankerung des praxisrelevanten Wissens und trägt damit auch zur Nachhaltigkeit der Fortbildung bei.

Die Dilemma-Situations-Analyse kann auf verschiedenste Handlungsfelder bezogen und sowohl schriftlich als auch mündlich erhoben werden.

3. Ergebnisse

Die Ergebnisse der Evaluation mit Fragebogen und Dilemma-Interviews wurden vom Projektteam ausgewertet, aufbereitet und den Dozierenden zeitnah zur Verfügung gestellt. Die Ergebnisse der ersten Befragung mittels Fragebogen hatten so einen Einfluss auf den weiteren Verlauf der Veranstaltung: Die Ergebnisse des Pre-Post-Vergleichs (Fragebogen und Interviews) geben den Lehrenden wertvolle Rückmeldungen für ihre weitere Angebotsplanung. Bei Interesse der Dozentinnen wurden die Ergebnisse im Team mit den Projektmitarbeiterinnen diskutiert. Das Projektteam konnte die Ergebnisse für die Konzeption der weiteren Angebote sowie zur Weiterentwicklung des Evaluationsdesigns nutzen.

4. Potenziale und Herausforderungen

Das Evaluations-Design von Bezeit_Päd berücksichtigt Fragen und Bedürfnisse verschiedener AkteurInnen, die an der Durchführung des Fortbildungsmoduls beteiligt sind. Die Lehrenden, welche die Verantwortung für die Durchführung tragen, können einen Teil der Evaluation, das Feedback am Ende der Präsenzphasen, selbst gestalten und auswerten. Die Teilnehmenden am Fortbildungsmodul, deren individuelle Perspektive am wichtigsten ist, werden quantitativ und qualitativ befragt. Durch den Methoden-Mix können unterschiedliche Facetten des Erlebens und der Kompetenzentwicklung erfasst werden, wodurch die Ergebnisse insgesamt fundierter sind. Das Design ermöglicht es, dass für größere ProbandInnengruppen und über wiederholt angebotene Zertifikatsangebote die Ergebnisse statistisch noch umfangreicher ausgewertet werden können. So ist auch ein Monitoring möglich, das für eine nachhaltige Qualitätssicherung interessant ist.

Dennoch ist das Design keine rundum vollständige Evaluation: Um den langfristigen Nutzen der Veranstaltung und der erworbenen Kompetenzen zu messen, wäre eine weitere Befragung der Teilnehmenden einige Monate nach Abschluss der Veranstaltung notwendig. Zusätzlich können bei größeren Veranstaltungen auch die Evaluationsebenen der DozentInnen und der Hochschulverwaltung relevant sein, die sich etwa mittels Leitfaden-Interviews nach dem Ende

der Veranstaltung betrachten lassen. Diese Ebenen wurden in Zusammenhang mit den Fortbildungsmodulen nur unsystematisch durch die unmittelbare Kommunikation im Verlauf der Veranstaltung berücksichtigt.

Eine Herausforderung besteht noch in der langfristigen Verankerung dieser Evaluation an der Hochschule. Momentan liegt das Qualitätsmanagement der Weiterbildungsangebote in der Hand des Projektteams für ein zeitlich begrenztes Projekt. Für die zweite Förderphase werden sich die Aktivitäten des Projekts daher auf die Schaffung von nachhaltigen Strukturen im Bereich Weiterbildung und Qualitätsmanagement konzentrieren. Den beteiligten AkteurInnen wird dann das Evaluations-Design als Gesamtpaket oder in Teilen vorgeschlagen, evtl. müssen jedoch je nach Bedarf auch neue Teile entwickelt werden.

Günstig ist, dass sich die Dilemma-Interviews und die Feedback-Methoden auf verschiedenste inhaltliche Schwerpunkte anwenden lassen und daher ohne Weiteres für neue Angebote einsetzbar sind. Die Fragebogen sind inhaltlich teilweise spezifischer und müssen jedes Mal vor dem Einsatz überprüft und adaptiert werden. Der Aufwand dafür ist jedoch besonders bei einer gewissen Vertrautheit mit dem Instrument gering. Die Anpassung auf die konkreten Inhalte hat zudem den Vorteil, dass sie eine genaue Formulierung der Ziele des Angebots und der relevanten Kompetenzen erfordert und spezifischere Auswertungen ermöglicht, als dies die gängigen Evaluationsbögen tun, die immer in der gleichen Form für verschiedene Inhalte angewendet werden.

Die Dilemma-Interviews sind als qualitatives Verfahren in der Datenerhebung und -auswertung recht zeitaufwendig und konnten daher im Projekt nur mit einer kleineren Stichprobe der teilnehmenden Probandinnen durchgeführt werden. Dafür können hier jedoch Kompetenzen auf Performanzebene erhoben werden, was das Instrument für eine Vorher-Nachher-Evaluation besonders wertvoll macht. Die schriftliche Durchführung hat sich im Projektkontext von Bezert_Päd als weniger aufwendig, jedoch auch als weniger informativ erwiesen. Das Instrument erfordert einen sensiblen Umgang der Durchführenden mit den evtl. als belastend empfundenen Erzählungen der Teilnehmenden. Günstig ist es daher, wenn die Interviews von den Lehrenden unterstützt und im Seminarkontext aufgegriffen werden. So können die Befragten ein individuelles Feedback zu ihrer Situation bekommen und noch offene Fragen oder Konflikte können gemeinsam bearbeitet werden.

In welcher Kombination auch immer – die Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung eines passgenauen, kompetenzorientierten Evaluationsdesigns erfordert gewisse personelle Ressourcen und ist daher von den Qualitätsmanagement-Strukturen der Hochschule und der Unterstützung der Entscheidungstragenden sowie einer guten institutionalisierten Zusammenarbeit zwischen Verwaltung, Lehrenden, Qualitätsmanagement und Hochschulleitung abhängig (vgl. einleitende Kapitel in der vorliegenden Handreichung). Auswertung und Aufbereitung der Ergebnisse können jedoch durch Datenmasken, SPSS-Syntaxen und vorgefertigte Auswertungsdokumente bzw. Seriendruck ein Stück weit automatisiert werden und liefern dann bei vertretbarem Aufwand fundierte Ergebnisse.

Literatur

- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys. The tailored design method* (2. Auflage). New York: Wiley.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (Hrsg.) (2014). Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden (incl. Begleit-CD). *Materialien zur Frühpädagogik Bd. 13*. Freiburg im Breisgau: FEL.
- Roth, G. (2009). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen* (2. Auflage) (S. 58-68). Weinheim: Beltz.
- Porst, R. (2011). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (3. Auflage). Wiesbaden: VS.
- Walzik, S. (2012). *Kompetenzorientiert prüfen. Leistungsbewertung an der Hochschule in Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich.
- Weidenmann, B. (2008). *Handbuch Active Training. Die besten Methoden für lebendige Seminare* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Qualitätsmanagement im Bereich der Anrechnung

Nina Maria Wachendorf

Abstract

Der vorliegende Beitrag beleuchtet, welche Strategien und Verfahren der Qualitätssicherung im Bereich der Anrechnung angewendet werden und wie diese in das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule Niederrhein integriert werden. Dazu wird zunächst das Qualitätsmanagementsystem der Hochschule im Bereich Studium und Lehre beschrieben und anschließend auf den Bereich der Anrechnung übertragen. In einem zweiten Schritt wird dann – unter Einbeziehung aller beteiligten Akteure – der Entwicklungsprozess der Anrechnungsordnung unter den Aspekten der Qualitätssicherung dargestellt, bevor am Ende die zentralen Herausforderungen und Potenziale beschrieben werden. Neben der Anpassung der Ordnung an das Hochschulzukunftsgesetz NRW und der Frage, wie informell erworbene Kompetenzen reliabel gemessen werden können, wird auch geprüft, inwieweit die Qualitätsstandards zu einer Akzeptanz der Anrechnung anderweitig erbrachter Leistungen führen.

1. Einleitung

Das Projekt „Die duale Hochschule: von ausbildungsbegleitenden hin zu berufsbegleitenden Studiengängen“, welches die Hochschule Niederrhein im Rahmen der BMBF-geförderten Initiative „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durchführt, ist zentral beim Vizepräsidenten für Lehre und Studium angesiedelt. Zentrale Forschungsfrage ist, welche Strukturen an der Hochschule geschaffen werden müssen, um ein attraktives Studienangebot für nicht traditionell Studierende zu schaffen. Neben der Konzeption eines hochschulweiten Beratungsangebotes sowie der Einführung einer E-Learning-Plattform sollen Strukturen für die Einführung von Teilzeitstudiengängen geschaffen werden.

Ausgehend von dem seit über 30 Jahren erfolgreichen Modell der dualen ausbildungsbegleitenden Studiengänge sollen die Studienstrukturen so verändert werden, dass ein Studium auch für beruflich Qualifizierte und/oder Personen mit familiären Verpflichtungen durchführbar ist (Wachendorf, Rath & Lent, 2012).

Ein wichtiger Teilaspekt dabei ist die Anrechnung von hochschulisch und außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen. Insbesondere die Anrechnung der in der beruflichen Aus- und Weiterbildung erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen ist an der Hochschule Niederrhein in den letzten Jahren durch die enge Verbindung zu regionalen Bildungsträgern und Unternehmen verstärkt in den Fokus gerückt und die Nachfrage bei den Prüfungsausschüssen verstärkt. Eng verbunden mit der Thematik der Anrechnung ist die Frage, wie die Gleichwertigkeit von Qualifikationen im außerhochschulischen Bereich sowie die Kompetenzbestimmung im hochschulischen Bereich geprüft werden kann. Aus diesem Grund hat sich die Hochschule Niederrhein dazu entschlossen hochschulweite Strukturen für die Anrechnung durch die Einführung einer Anrechnungsordnung im Regelbetrieb der Hochschule zu verankern (vgl. einleitende Kapitel in der vorliegenden Handreichung).

2. Theoretische Hintergründe und Strukturen

Generell lässt sich feststellen, dass durch die Lissabon-Konvention sowie durch Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und ländergemeinsame Strukturvorgaben bereits normative Fakten im Bereich der Anrechnung geschaffen wurden, die auch das Thema der Qualitätssicherung berühren. Dies relativiert sich jedoch für den Bereich der Analyse- und Bewertungsverfahren im Bereich der Anrechnung und Anerkennung (Seger & Waldeyer, 2014). Die Hochschule Niederrhein versucht, mit der Anrechnungsrahmenordnung diese normativen Fakten zu vertiefen und transparente Kriterien und Verfahren zu definieren. Dazu bedient sie sich des bereits im Bereich Studium und Lehre vorhandenen Qualitätsmanagementsystems. Hier nutzt sie zur Qualitätssicherung und -verbesserung sowie zur Einführung neuer Strukturen und Prozesse im Bereich Studium und Lehre den *Deming-Kreislauf* mit den Elementen Plan, Do, Check und Act. Kernelement dieses Qualitätsmanagement- (QM-) Zyklus ist der ständige Analyse- und Bewertungsprozess verschiedener Maßnahmen und Regularien unter Einbeziehung aller involvierten Personengruppen der Hochschule. Ziel ist, negative und behindernde Faktoren möglichst frühzeitig zu erkennen und die Prozesse und Maßnahmen zu optimieren. (Friederici, 2003; Syska, 2006).

Ausgehend davon werden in diesem System Methoden und Strategien zur Zielerreichung festgesetzt und gesteuert. Der Grad der Zielerreichung sowie die Qualitätsanforderungen werden regelmäßig evaluiert um ggf. Vorbeugungs- und Korrekturmaßnahmen festzulegen, die wiederum Auswirkungen auf die im ersten Schritt festgelegten Ziele und Methoden haben. Übertragen auf das Ziel der Hochschule Niederrhein, hochschulweit transparente und qualitätsgesicherte Anrechnungskriterien zu schaffen, bedeutet dies, dass zunächst das genaue Ziel – in diesem Fall die Schaffung einer hochschulweiten Anrechnungsrahmenordnung – definiert werden muss.

Voraussetzung hierfür sind neben qualitätsgesicherten Lernergebnisbeschreibungen in den Modulhandbüchern ein einheitliches Kompetenzverständnis sowie einheitliche Kriterien zur Prüfung der Gleichwertigkeit bzw. des wesentlichen Unterschiedes. Aus diesem Grund wurde in der ersten Phase (PLAN) mit den Prüfungsausschussvorsitzenden, ausgehend von der Lissabon-Konvention und dem Landeshochschulgesetz, eine Vorlage für eine Anrechnungsordnung erarbeitet, die neben dem eigentlichen Verfahren der Anrechnung auch den Kompetenzbegriff sowie Prüfstandards zur Kompetenzmessung definiert.

Nachdem die Anrechnungsrahmenordnung in der zweiten Phase des QM-Zyklus (DO) durch das Präsidium und den Senat der Hochschule verabschiedet wurde, ist die Ordnung in den Fachbereichen umgesetzt worden. Aktuell wird die Anrechnungsordnung an die neuen gesetzlichen Rahmenbedingungen angepasst. In diesen Anpassungsprozess fließen auch erste Erfahrungen der Prüfungsausschüsse mit der Anrechnungsordnung sowie Rückmeldungen von Akkreditierungsagenturen ein (CHECK), so z.B. im Hinblick auf das Verfahren und die Umsetzbarkeit der Prüfkriterien. Aktuell werden die Änderungen in die Rahmenordnung eingefügt (ACT) und das Verfahren angepasst (siehe Abbildung 1).

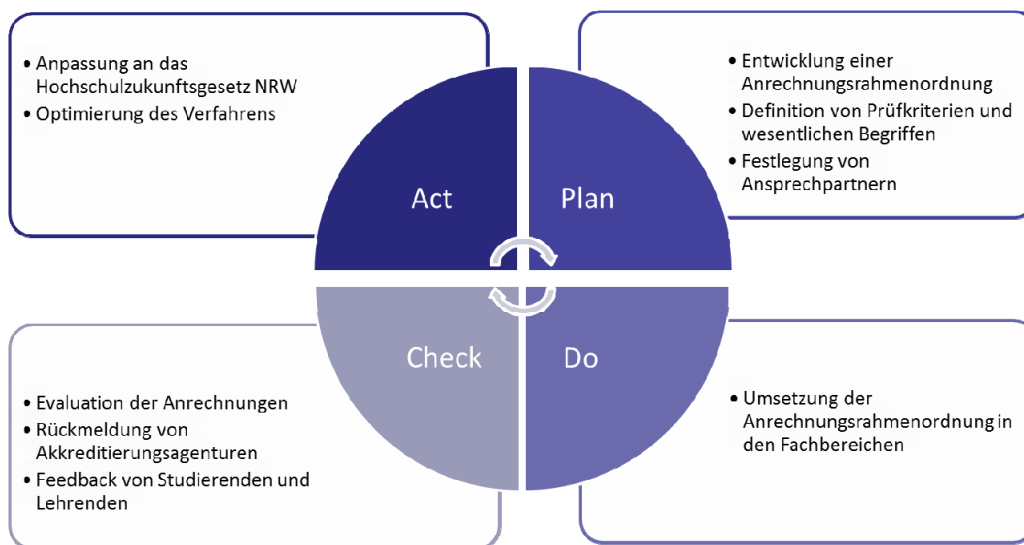


Abbildung 1 Deming-Kreis im Kontext der Anrechnungsordnung

Das nachfolgende Kapitel gibt eine Übersicht über den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess im Hinblick auf die qualitätssichernden Aspekte der Anrechnungsordnung sowie im Hinblick auf die Akzeptanz eines solchen Verfahrens bei den Beteiligten.

3. Verankerung der Strukturen an der Hochschule Niederrhein

Mit der Verabschiedung der Anrechnungsordnung durch den Senat der Hochschule Niederrhein ist ein erster, wichtiger formaler Schritt in Richtung Verankerung von Anrechnungsstrukturen an der Hochschule Niederrhein geschaffen worden. Die Verankerung im Regelablauf der Hochschule kann jedoch nur umgesetzt werden, wenn die geschaffenen Strukturen zur qualitätsgesicherten Bewertung von Kompetenzen im Kontext der Anrechnung auch von den ausführenden Personen gelebt werden, was wiederum die Akzeptanz ebendieser Strukturen voraussetzt.

Aus diesem Grund wurden alle Beteiligten des Anrechnungsverfahrens (Dezernat Studierendenservice und Prüfungsausschüsse der Fachbereiche) von Beginn an in die Konzeption der Ordnung sowie die daraus resultierende Verfahrensentwicklung einbezogen (Wachendorf, 2014a; 2014b). Positiv für den Entwicklungs- und Umsetzungsprozess war, dass die Prüfungsausschüsse, die vermehrt mit Anrechnungsanfragen hochschulischer und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen konfrontiert waren, sich beim Vizepräsidenten für Lehre und Studium nach Hilfestellungen, Leitfäden und einheitlichen Verfahren erkundigten. Durch die verstärkten Nachfragen von Studierenden, Unternehmen und Bildungsträgern ist die Notwendigkeit sich mit der Thematik qualitätsgesicherter Anrechnungsverfahren zu beschäftigen in den Fokus der Prüfungsausschüsse gerückt.



Abbildung 2 Entwicklungs- und Implementierungsprozess der Hochschule Niederrhein

Die bisherigen Erfahrungen der Prüfungsausschüsse im Hinblick auf die Anrechnungsprüfung hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen und Qualifikationen sowie die gesetzlichen Rahmenbedingungen und die Ergebnisse der ANKOM-Untersuchungen wurden in die Entwicklung einbezogen (siehe Abbildung 2).

In den insgesamt sieben Sitzungen, die vom Vizepräsidenten für Lehre und Studium im Entwicklungszeitraum von März 2013 bis März 2014 moderiert wurden, zeigte sich, dass insbesondere im Hinblick auf die Kompetenzmessung sowie bei der Bewertung informell erworbener Kompetenzen Bedenken hinsichtlich einer möglichen qualitätsgesicherten Anrechnung bestehen. In der Diskussion zeigte sich deutlich, dass eine qualitätsgesicherte Anrechnung nur dann durchgeführt werden kann, wenn auch die entsprechenden Modulhandbücher lernergebnisorientiert ausgestaltet werden.

Die ausgewählte Kompetenzdefinition sowie die in der Anrechnungsordnung festgelegten Verfahren zur Kompetenzmessung orientieren sich dabei an dem in den Modulhandbüchern vorherrschenden Kompetenzverständnis sowie an den in den Lernergebnissen überwiegenden Verfahren zur Niveaubestimmung (Hochschule Niederrhein, 2014; Wachendorf, 2014b). Besonders problematisch scheint hier, neben der Tatsache, dass viele Lehrende Bedenken

haben, die Lehrinhalte der Module zugunsten der Kompetenzorientierung aufzugeben, die qualitätsgesicherte kompetenzorientierte Messung von informell erworbenen Kompetenzen. Die Anrechnung ebendieser Kompetenzen soll durch ein Portfolio-Verfahren erfolgen, welches sowohl offizielle Dokumente wie z.B. Arbeitsplatzbeschreibungen und Arbeitszeugnisse als auch von den Studierenden zu erstellende Dokumente wie z.B. Arbeitsproben, Arbeitstagebücher oder Lerntagebücher beinhaltet. Die Portfolios sollen von den Studierenden nach einer ausführlichen Beratung durch die Prüfungsausschüsse und Modulverantwortlichen selbstständig erstellt werden. Dabei sollen sich die Studierenden an den Modulbeschreibungen der anzurechnenden Module orientieren, wobei die Taxonomien den Referenzrahmen für die Niveauprüfung bilden. Neben dem Portfolio, das aus formalen und informellen Nachweisen zusammengestellt werden soll, besteht die Möglichkeit, die anzurechnenden Kompetenzen in einem Fachgespräch zu überprüfen.

4. Herausforderungen und Potenziale

Die oben erwähnten Schwierigkeiten, informell erworbene Kompetenzen qualitätsgesichert und reliabel zu messen und zu bewerten, stellen eine große Herausforderung der Anrechnungsprüfung dar, die durch die nicht stringente Lernergebnisorientierung der meisten Modulhandbücher bzw. durch die nicht vorhandene Kompetenzorientierung außerhochschulisch erworbener Qualifikationen und Leistungen verstärkt wird. Dies erschwert es den Prüfungsausschüssen, das Niveau der erworbenen Kompetenzen anhand von Qualifikationsrahmen und Taxonomien zu messen und weckt ein generelles Misstrauen gegenüber anderweitig erbrachten Kompetenzen. Wie bereits erwähnt, sind lernergebnisorientierte Modulbeschreibungen eine essenzielle Voraussetzung für die qualitätsgesicherte Anrechnung. Dieser Paradigmenwechsel von der Input- hin zur Output-Orientierung der Lehre ist in den meisten Modulhandbüchern nur in geringem Maße umgesetzt. Die systematische Nachbesserung und Überarbeitung der Modulhandbücher im Hinblick auf die Lernergebnisorientierung kann die Widerstände und Vorbehalte bis zu einem gewissen Grad abbauen und ein qualitätsgesichertes Prüfverfahren gewährleisten. Dabei geht es bei der Qualitätssicherung nicht nur darum, Standards für die Anrechnung zu setzen und transparente Verfahren zu entwickeln, sondern auch darum, das Niveau und die Spezialisierungen der eigenen Studiengänge zu gewährleisten.

Die Anrechnungsordnung versucht diesen Herausforderungen durch Rahmenbedingungen, wie z.B. eine einheitliche Kompetenzdefinition an der Hochschule, sowie durch das Festlegen von Kriterien zur Niveauprüfung – anhand von Taxonomien – zu begegnen. Neben der Qualitätssicherung der Anrechnungsprüfung haben diese Rahmenbedingungen ebenfalls Einfluss auf die (Weiter-) Entwicklung und Überarbeitung von Studiengängen, da die Kriterien ebenfalls zur Modulgestaltung sowie zur Modulbeschreibung herangezogen werden, wodurch die Kompetenzorientierung stärker in den Fokus rückt.

5. Resümee

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Konzeption und Umsetzung einer hochschulweiten Anrechnungsordnung eine Möglichkeit bietet, um hochschulweite Rahmenbedingungen zu setzen, aus denen sich Qualitätskriterien zur Anrechnung ableiten lassen. Neben transparenten Strukturen und Prozessen, wie z.B. klar definierten Unterlagen zur Anrechnungsprüfung und der Festlegung von Zuständigkeiten und Verfahren, gehört zur qualitätsgesicherten Anrechnung auch die Festlegung von Kriterien zur Niveauprüfung der Kompetenzen. Eben diese Prüfung ist jedoch nur durchführbar, wenn die im Bologna-Prozess geforderte Kompetenzorientierung stringent durchgeführt wird. Solange diese Orientierung nur in Ansätzen umgesetzt ist, wird es zu generellen Bedenken gegenüber der Anrechnung anderweitig erbrachter Leistungen kommen, die auch durch Standards und Rahmenvorgaben nur schwer zu entkräften sind. Die in der Anrechnungsordnung definierten Standards und Verfahren haben somit einen positiven Einfluss auf die Entwicklung und Überarbeitung der Studiengänge und Studienmodule an der Hochschule.

In Bezug auf die Akzeptanz der Hochschullehrenden, anderweitig erworbene Leistungen und Kompetenzen auf Module an der Hochschule anzurechnen, zeigt sich, dass die festgelegten Kriterien und Verfahren die Bedenken nicht vollständig zerstreuen können, es jedoch durch die verstärkte Auseinandersetzung mit der Thematik zu einer größeren Offenheit gegenüber anderweitig erworbenen Kompetenzen und Qualifikationen kommt.

Literatur

- Friederici, I. (2003). *Dynamische Qualitätssicherung durch umfassendes Management von Störfällen, Projekten und Maßnahmen – unter Berücksichtigung der Normserie ISO 9000:2000:12*. Renningen: Expert
- Hochschule Niederrhein (2014). *Anrechnungsordnung für die Bachelor- und Masterstudiengänge an der Hochschule Niederrhein*. Verfügbar unter http://www.hs-niederrhein.de/fileadmin/dateien/ordnungen/Sonstige_Ordnungen/Anrechnungsordnung-03.04.2014_-_Lesefassung.pdf [12.02.2015]
- Seger, M. S. & Waldeyer, C. (2014). *Qualitätssicherung im Kontext der Anrechnung und Anerkennung von Lernergebnissen an Hochschulen. Standards für transparente und nachvollziehbare Analyseverfahren und Anrechnungsprozesse*. Aachen: Shaker.
- Syska, A. (2006). *Produktionsmanagement. Das A-Z wichtiger Methoden und Konzepte für die Produktion von heute*. Wiesbaden: Gabler.
- Wachendorf, N. M., Rath, M. & Lent, M. (2012). Die Verbindung von beruflicher und akademischer Bildung am Beispiel des dualen Studiums nach dem „Krefelder Modell“. Das Erfolgsmodell der Hochschule Niederrhein. In *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 9(23). Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe23/wachendorf_etal_bwpat23.pdf [12.02.2015]

- Wachendorf, N. M. (2014a). Die Implementierung einer hochschulweit gültigen Anrechnungsordnung am Beispiel der Hochschule Niederrhein. In J. Teichert (Hrsg.), *DGWF-Jahrestagung 2014. Wissenschaftliche Weiterbildung neu denken! Ansätze und Modelle für eine innovative Gestaltung von Weiterbildungen und lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Verfügbar unter https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/Jahrestagung/Abstractband.pdf [12.02.2015]
- Wachendorf, N. M. (2014b). Die Implementierung einer hochschulweit geregelten Anrechnungsrahmenordnung – Wie ist ein hochschulweit einheitlicher Kompetenzbegriff und eine einheitliche Kompetenzfeststellung realisierbar? In A. Hanft, A. Wolter, A. Pellert & E. Cendon (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis* (S. 6-18). Berlin.

Kompetenzorientierung in der Studiengangsentwicklung

Anke Simon, Bettina Flaiz und Katrin Heeskens

Abstract

Im Beitrag wird die Entwicklung und Erprobung des berufsbegleitenden Studiengangs „Angewandte Pflegewissenschaften“ skizziert. Berücksichtigung finden insbesondere Anforderungen, welche die Zielgruppe der bereits beruflich qualifizierten Pflegenden aufweisen. Die im Studium verfolgten Kompetenzziele basieren auf der gemeinsamen Entwicklungsarbeit des Projektteams, der dualen Praxispartner und des wissenschaftlichen Beirates. Im Rahmen der Evaluationsforschung werden die Ergebnisse des subjektiven Kompetenzzuwachses der Studierenden dargestellt. Darüber hinaus werden Herausforderungen der Kompetenzaneignung im berufsbegleitenden Studiengang als auch methodische Barrieren diskutiert.

1. Kurzbeschreibung Projekt OPEN

Das Projekt OPEN wird seit 2011 im Rahmen des Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF und dem Sozialfonds der EU gefördert. An der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart (DHBW) hat das Projekt nicht nur wegen der multiperspektivischen und projektbegleitenden Evaluationsforschung Pioniercharakter. Die DHBW zeichnet sich seit vielen Jahren durch Innovation und Offenheit aus. Im Rahmen des Projekts OPEN wurde erstmals ein berufsbegleitendes duales Studienprogramm speziell für beruflich Qualifizierte entwickelt und erprobt. Das Studienangebot beinhaltet zum einen den berufsbegleitenden Studiengang „Angewandte Pflegewissenschaften (B.A.)“, zum anderen mehrere Kontaktstudienprogramme (wissenschaftliche Weiterbildung) (DHBW, 2014; Simon, Flaiz & Elze, 2014a, S. 286ff.).

Die Zielgruppe umfasst bereits beruflich qualifizierte Pflegekräfte, die den neu entwickelten Studiengang Angewandte Pflegewissenschaften (APW) neben ihrer Berufstätigkeit absolvieren. Diese Berufsgruppe weist mittlerweile einen spürbaren Fachkräftemangel auf. Ebenfalls sind durch die demografische Entwicklung und die Fortschritte der Hochleistungsmedizin die Arbeitsinhalte zunehmend komplex, vielseitig und mit Zeitdruck verbunden (SVR, 2007; SVR, 2009). Diese Ausgangslage führte aufseiten der Arbeitgeber bzw. der dualen Partner (Kliniken der Metropolregion Stuttgart) zur Nachfrage nach einem Bildungsangebot auf Hochschulniveau, das gleichzeitig die Situation der Pflegekräfte berücksichtigt. Infolgedessen wurde gemeinsam ein Studienprogramm entwickelt, welches zur Aneignung von Fach- und Führungskompetenz gleichermaßen beiträgt sowie eine erweiterte pflegerische Kompetenz eröffnet (Simon, Flaiz & Heeskens, 2014b, S. 72). Abbildung 1 zeigt den Studienverlauf im Überblick.

1. STUDIENJAHR	2. STUDIENJAHR	3. STUDIENJAHR	4. STUDIENJAHR	4,5. STUDIENJAHR
Pflegeprozess* (15) Pflegerische Prophylaxen* (10) Patientenorientierung und Pflegeethik* (15) Lebensaktivitäten und Lebensspanne* (10) Brückenkurse** Einführung wissenschaftliches Arbeiten Basics in Medical English Aktuelle Themen aus Pflegeforschung und -praxis	Praxismodul (20) Integrationsseminar Erweiterte Pflegepraxis (ANP) (10) Angewandte Pflegeforschung (10) Schlüsselqualifikationen (6)	Praxismodul (20) Integrationsseminar Patientenkoordination und Case Management (10) Wahlmodul A I (10) Schlüsselqualifikationen (6)	Wissenschaftliches Praxisprojekt (10) Integrationsseminar Patientenzentrierte Pflege und Patientenedukation (10) Wahlmodul A II (10) Wahlmodul B I (10) Wahlmodul B II (10) Schlüsselqualifikationen (6)	Bachelorarbeit (12)
50 CP	46 CP	46 CP	46 CP	22 CP
210 CP				
Angewandte Pflegewissenschaften – Bachelor of Arts				

* Die Lehrveranstaltungen zu den Modulen der ersten beiden Semester werden z.Zt. von der DHBW nicht angeboten. Die Prüfung der Module erfolgt, aufgrund der einschlägigen Vorbildung, durch Äquivalenzprüfungen.
 ** Die Brückenkurse dienen der Heranführung beruflich qualifizierter Studieninteressenten an das Hochschulstudium (Übergangsmanagement).

Abbildung 1 Studienverlauf „Angewandte Pflegewissenschaften“

Die curricularen Inhalte sowie die Organisation des Studiums entstanden in enger Abstimmung mit den dualen Partnern und einem eigens dafür etablierten wissenschaftlichen Beirat (siehe Abbildung 2), der mit hochkarätigen Experten des Gesundheitswesens besetzt ist.

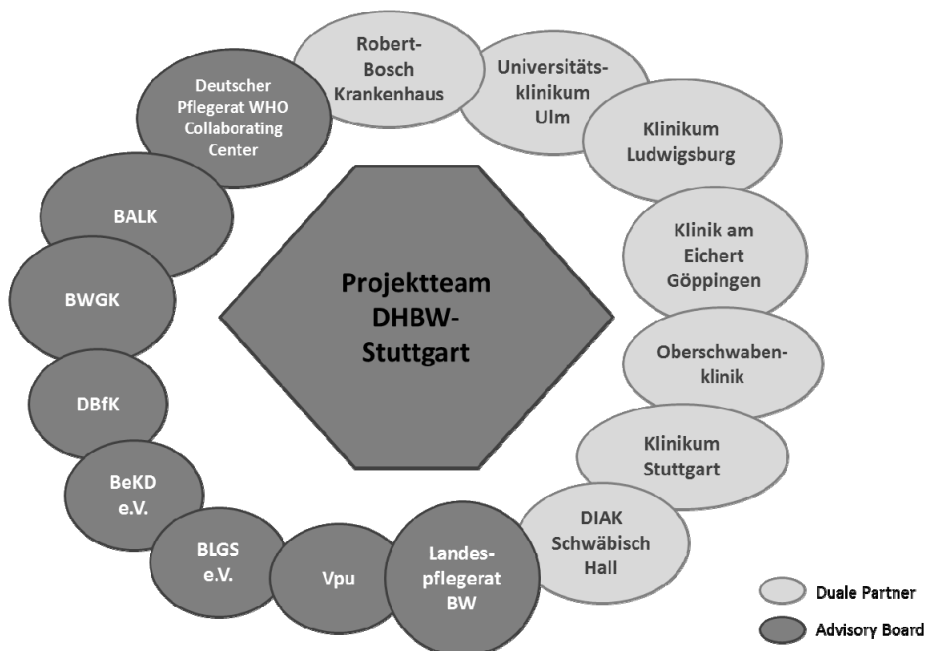


Abbildung 2 Projektorganisation

2. Entwicklungsschwerpunkte im Projekt OPEN

Traditionelle „Vollzeitstudierende“ sind zu Studienbeginn durchschnittlich 22,1 Jahre alt, kinderlos und wohnen oftmals noch bei den Eltern (Middendorff, Apolinarski, Poskowsky,

Kandulla & Netz, 2012). Demgegenüber zeigt sich im Vergleich in dem neu entwickelten Studiengang APW ein ganz anderer Studierendentyp: Die Studierenden des Pilotkurses sind im Durchschnitt zu Studienbeginn 35,3 Jahre alt und gehen einer Berufstätigkeit nach. Mehr als die Hälfte der APW-Studierenden hat zudem familiäre Verpflichtungen. Diese besonderen Rahmenbedingungen der Zielgruppe bedingen andere Erwartungen und Notwendigkeiten bezüglich der Studienorganisation und der Studieninhalte. Zudem sind Kompetenzbeschreibungen bzw. Kompetenzprofile, wie sie bei traditionellen Vollzeitstudierenden im Studienprogramm vorzufinden sind, aufgrund bereits vorhandener außerhochschulisch erworbener Kompetenzen sowie langjähriger Berufs- und Führungserfahrung bei „nicht traditionell“ Studierenden oder „Anrechnungsstudierenden“ nicht zielführend. Demzufolge wurden als Entwicklungsschwerpunkte die Studienorganisation und die Kompetenzziele berücksichtigt. Zudem erfolgte die Gestaltung der Kompetenzziele nach den Prämissen der Ergebnisqualität, um eine systematische Überprüfung, d.h. Messung, vornehmen zu können. Beide Bereiche, Studienorganisation und Kompetenzziele, werden nachfolgend skizziert, da sie die Basis für die Einschätzung des Kompetenzzuwachses aus Studierendensicht bilden.

2.1 Studienorganisation

Die Aktivitäten der Entwicklungsphase konzentrierten sich neben der inhaltlichen Fundierung und Ausgestaltung der Lehrinhalte ebenso auf diverse und vielschichtige Aspekte der Studienorganisation. Vorausgegangen war dieser Vorgehensweise eine explorative Studie, in welcher die Beachtung von Rahmenbedingungen als wichtiger Erfolgsfaktor für den Kompetenzerwerb identifiziert wurde (Simon, Flaiz & Elze, 2013).

Zu den nahezu als Standard gesetzten Rahmenbedingungen zählt zum Beispiel bei berufsbegleitenden Studienformen die Abwechslung von Präsenz- und Selbstlernphasen. Wie sich darüber hinaus in der Entwicklungsphase jedoch zeigte, ist die Langfristigkeit der Planungen entscheidend. Die Präsenzphasen im Studiengang APW werden vonseiten des Studiengangsmanagements sehr vorausschauend, in aller Regel mehr als ein Jahr zuvor, festgelegt, damit für die berufsbegleitend Studierenden die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie frühzeitig abgesichert ist. Bekannt sind neben den Terminen für die Präsenzphasen, ebenso die Studieninhalte und abzulegende Prüfungsleistungen. Den APW-Studierenden ist es dadurch möglich, ihre beruflichen und privaten Verpflichtungen so abzustimmen, dass ihnen das Lernen und die Aneignung von Wissen möglich sind.

Die aufgebaute Blendend-Learning-Plattform, verbunden mit angeleiteten Studienelementen, ermöglicht auch in Zeiten der Selbstlernphasen den Kontakt zu den Lehrinhalten für die Studierenden. Die zeitliche Flexibilität bei gleichzeitiger enger Anbindung und bedarfsorientierter Beratung wird dabei als ein entscheidender Vorteil für den Kompetenzerwerb der Studierenden erachtet. Örtliche und zeitliche Unabhängigkeit sowie punktuelle zeitnahe und intensive Betreuung nach Bedarf stellen sich aufgrund der Erfahrungen der ersten Förderphase im Projekt OPEN, für nicht traditionell Studierende als höchst relevante Studienbedingungen heraus.

2.2 Kompetenzziele

Neben der Studienorganisation wurden federführend vom Projektteam Kompetenzziele formuliert, die insbesondere den Bedarf der Praxis reflektieren. Diese Nachfrageorientierung am Bedarf der Praxis wird in der Hochschulpolitik kontrovers diskutiert und insbesondere mit Blick auf den Anspruch der „Freiheit von Forschung und Lehre“ an Hochschulen nicht selten kritisch gesehen. Nachfrageorientierung einerseits sowie wissenschaftlicher Anspruch der Lehre und Autonomie der Hochschule andererseits müssen jedoch nicht zwangsläufig einen Widerspruch darstellen (Robert Bosch Stiftung, 2013, S. 46ff.). Im Projekt OPEN fielen die Interessenlagen keineswegs divergent aus. Die Kompetenzziele für den berufsbegleitenden Studiengang wurden gemeinsam mit dem wissenschaftlichen Beirat und unter Einbezug der dualen Partner erstellt. Diese Vorgehensweise ermöglichte es, die diversen Blickwinkel sowie Bedürfnisse zu integrieren und insbesondere Zukunftsthemen frühzeitig einzubinden. Die Formulierung der Kompetenzziele blieb dabei in der Verantwortung der Hochschule. Folgender Abriss gibt hier einen kurzen Einblick:

Studierenden sind nach dem Studium in der Lage,

- in Situationen, die durch eine hohe Komplexität und die Notwendigkeit zum Setting-übergreifenden Handeln gekennzeichnet sind, die Gesamtverantwortung für den Pflegeprozess bzw. den Prozess der Betreuung von Klienten zu übernehmen.
- in berufsgruppeninternen und -übergreifenden Teams selbstständig, verantwortlich und auftragsbezogen die Leistungen weiterzuentwickeln.
- die Betreuung vor dem Kontext wissenschaftlicher Untersuchungen zu reflektieren und Erkenntnisse aus dem praktischen Pflegehandeln in die wissenschaftliche Weiterentwicklung des Fachgebiets einzubringen (v.a. in empirischer Hinsicht).
- sich aktiv an der Entwicklung und Etablierung neuer und erweiterter Rollen von Pflegefachpersonen zu beteiligen.

Hierfür bringen sie folgende Voraussetzungen mit:

- Sie verfügen über breite fachspezifische Kenntnisse und Fertigkeiten. Darüber hinaus sind sie in der Lage, Theorien und Konzepte kritisch zu hinterfragen und dadurch zu einem detaillierten und vertieften Verständnis der wissenschaftlichen Grundlagen ihrer Disziplin und ihrer Bezugswissenschaften zu kommen.
- Sie beherrschen sowohl die pflegespezifischen Methoden und Instrumente (Clinical Reasoning, Assessments) als auch betriebswirtschaftliche Methoden und Instrumente (z.B. Projektmanagement, Strategieentwicklung) zur Bearbeitung und Lösung komplexer Probleme und können diese situationsadäquat einsetzen.
- Sie sind in der Lage, in der Qualitätsentwicklung und im Qualitätsmanagement Verantwortung für das Management von materiellen, zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen zu übernehmen.

3. Messung von Kompetenzen

Für die Beurteilung der Studienqualität an Hochschulen sind mittlerweile diverse Evaluationsverfahren und -instrumente im Einsatz. Kromrey betont, dass eine Klärung dessen, was als

Evaluation verstanden wird, ebenso sehr wie die Frage, was, wie und mit welcher Zielsetzung evaluiert wird, von Anbeginn allen Beteiligten klar sein sollte (Kromrey, 2005). Neben der üblichen Messung von Merkmalen der Struktur- und Prozessqualität an Hochschulen rückt die Ergebnisqualität (Outcome), d.h. das Ergebnis von Bildungserfahrung, immer mehr in den Mittelpunkt der Evaluationsforschung. Hintergrund dafür ist die Bologna-Reform, die neben dem Europäischen Qualifikationsrahmen als einem Bezugssystem für die Vergleiche von Kompetenzen und Qualifikationen, deutlich die Bedeutung der Messung von Kompetenz betont. Folglich gewinnen die ergebnisorientierten Evaluationsinstrumente an Bedeutung, da sie auf das „Learning Outcome“ ihren Fokus setzen und Kompetenzen erfassen (Braun & Verweken, 2009, S. 47). Eine differenzierte Analyse von Lehr-Evaluationsinstrumenten insbesondere des deutschsprachigen Raums wurde im Rahmen des Projekts OPEN durchgeführt. Bedeutsame Kriterien der Auswahl waren dabei Reliabilität und Validität sowie möglichst das Vorhandensein von Referenzwerten. Ausgewählt wurde das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen* (kurz: BEvaKomp) (Braun, Gusy, Leidner & Hannover, 2008, S. 30ff.). Die theoretische Fundierung des Instruments basiert auf der Messung von Kompetenz. Die Kompetenz wird von Soellner und MitautorInnen mit Verweis auf Weinert wie folgt begründet: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2002 zit. in Soellner, Braun & Gusy, 2005).

Ferner wird bei der Entwicklung des Instruments das theoretische Konstrukt mit den Dimensionen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz unterschieden. Diese Differenzierung bezieht sich auf Überlegungen der Schulforschung und wird im Weiteren fundiert und transparent begründet, mit dem Verweis auf die Definition der jeweiligen Kompetenzausprägung (Soellner et al. 2005, S. 76ff.; Braun & Gusy, 2006, S. 158ff.). Gebildet wird ein pädagogisch psychologisches Konstrukt, welches laut Aussage von Braun und Gusy die „Forderung nach einer grundlegenden Theorie des Hochschulunterrichts (...) erfüllt“ (Braun & Gusy, 2006, S. 163). Ein Vorteil der Messung von Kompetenzen ist, dass ein Kompetenzzuwachs ermittelt und grafisch transparent dargestellt werden kann. Dies ist für die eigene Zielkontrolle der Studierenden sowie auch für die Lehrenden von Interesse und kann generell zur weiteren Verbesserung der Lehre beitragen. Darüber hinaus gilt das Vorgehen als wichtiger Bestandteil der Qualitätssicherung. Im Projekt OPEN wurde der Fragebogen BevaKomp eingesetzt und in einem eigens entwickelten Fragenbogen um weitere, insbesondere die Studienorganisation betreffende Items ergänzt (z.B. Wiederwahlabsticht, zeitliche Planung und Organisation sowie Zufriedenheit, Anwendung E-Learning). Dieser Fragebogen wurde sowohl im Pilotkurs als auch in zwei Kursen, die ein Kontaktstudium absolvierten eingesetzt. Die Rücklaufquote ist mit je 100 Prozent überdurchschnittlich hoch. Den Studierenden und Teilnehmenden des Kontaktstudiums wurde während der Vorlesung Zeit zur Teilnahme an der Umfrage zur Verfügung gestellt. Zu beachten sind die Ergebnisse des selbsteingeschätzten

Kompetenzzuwachs von Befragten im Pilotkurs sowie von den Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge (siehe Abbildung 3). Im Vergleich zu den nationalen Referenzwerten wird insbesondere deutlich, dass die nicht traditionell Studierenden gegenüber den traditionell Studierenden ihren Kompetenzzuwachs über beinahe alle Items hinweg höher einschätzen. Das ist ein überraschendes Ergebnis, zumal die Berufsgruppe der Pflegenden als eher zurückhaltend und tendenziell selbstkritisch eingeschätzt wird. Die gezeigten Studienergebnisse stellen Neuland dar und können aufgrund des bisherigen Fehlens ähnlicher Untersuchungen nicht verglichen werden. Die Gruppe der nicht traditionell Studierenden ist diesbezüglich noch zu wenig erforscht. Die Autoren empfehlen daher, die Hintergründe für den unterschiedlichen und überdurchschnittlich hoch eingeschätzten Kompetenzzuwachs bei den befragten berufsbegleitend Studierenden in weiterführenden Studien näher zu untersuchen.

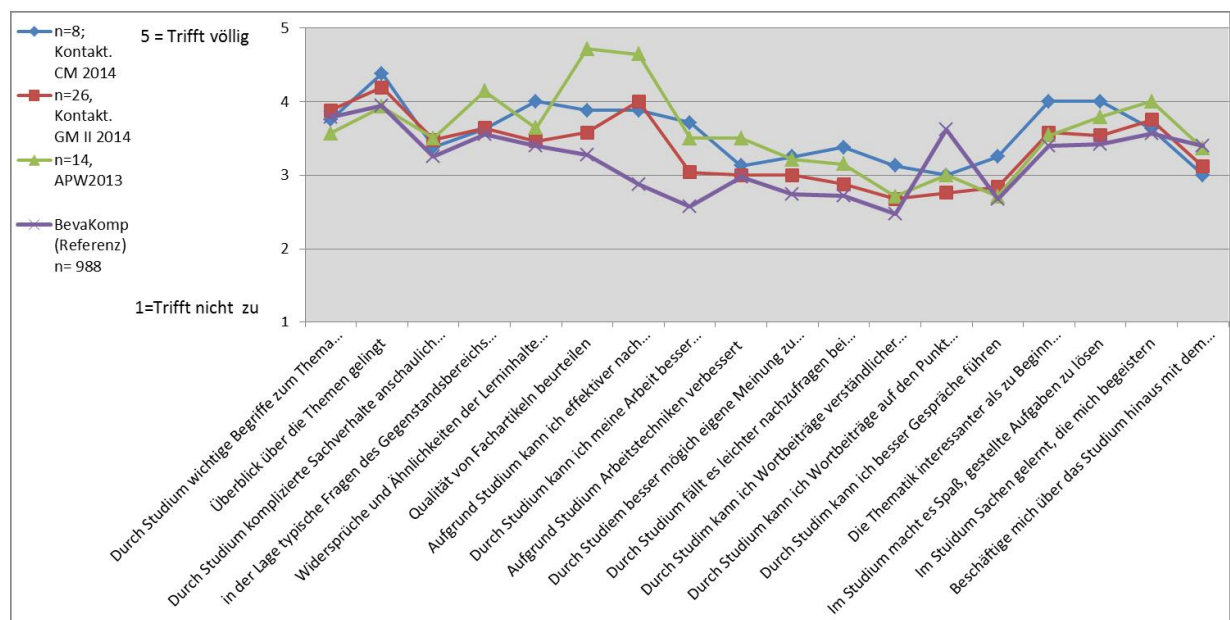


Abbildung 3 Selbst eingeschätzter Kompetenzzuwachs von APW-Studierenden (n=14) und Teilnehmenden der Kontaktstudiengänge Case Management (CM, n=8) und Gesundheitsmanagement (GM II, n= 26); Referenzwert BEvaKomp (n=988)

4. Herausforderungen

Der von den APW-Studierenden sowie den Teilnehmenden zweier Kontaktstudiengänge subjektiv eingeschätzte Kompetenzzuwachs basiert zwar auf der Verwendung eines validen und reliablen Instruments (BEvaKomp), dennoch wird ein zentraler Aspekt, das Blended Learning, damit nicht abgebildet. Dabei ist der selbstständige Umgang beispielsweise mit E-Learning-Programmen nicht ausschließlich auf die Fähigkeit, einen Computer zu bedienen, reduziert. Vielmehr erweitern die Studierenden hinsichtlich Methodenkompetenz, Techniken im Anwendungsbereich sowie Zeitmanagement ihren personellen Kompetenzbereich. Eine Analyse entsprechender Literatur bestätigt, dass der Einsatz von Blended-Learning-Konzepten bisher im

Bereich der Lehrveranstaltungsevaluation nicht explizit beachtet wird. Vermutlich ist Blended Learning in seiner Bedeutung für die Aneignung von Kompetenzen noch nicht in der Breite der Hochschulen angekommen.

Im Projekt OPEN wurde die Einschätzung zum Blended Learning in Form eines eindimensionalen Items in den Fragebogen integriert. Obwohl auch hier die differenzierte Einschätzung des Kompetenzerwerbs fehlt, besteht die Möglichkeit, Tendenzen zu erkennen. Die Integration des Blended Learning als neue Kompetenzdimension in BEvaKomp würde eine erneute Überprüfung der Validität und Reliabilität voraussetzen. Insbesondere vor dem Hintergrund eines zunehmenden Einsatzes von Blended-Learning-Konzepten ist die Abbildung der diesbezüglichen Kompetenzaneignung für die Entwicklung von und Qualitätssicherung in Studienprogrammen ein wichtiger Parameter.

Eine weitere Herausforderung stellen die Praxisphasen dar, die im berufsbegleitenden dualen Studiengang Angewandte Pflegewissenschaften integriert sind, jedoch bezüglich des subjektiven Kompetenzerwerbs bisher nicht umfassend abgebildet werden. Derzeitige Messinstrumente richten sich vor allem an Auszubildende oder Studierende ohne berufliche Vorerfahrung. Die adressierte Zielgruppe im Projekt OPEN sind dagegen Pflegekräfte mit teils langjähriger Berufs- und Führungserfahrung, die zudem oftmals eine oder mehrere Weiterbildungen absolviert haben. In der Literatur und in Studien wird das Lerntagebuch als Instrument favorisiert, mittels welchem vor allem eine Selbstreflexion möglich sein soll. In der Entwicklungs- und Erprobungsphase des Projekts OPEN ist es mit dem Einsatz von Feedbackgesprächen und unterschiedlichen Ansätzen der Reflexion durchaus gelungen, eine Selbsteinschätzung des Kompetenzzuwachses bzw. -erwerbs während der Praxisphasen zu initiieren. Dennoch wird für die langfristige Implementierung des Studiengangs eine stärker strukturierte Form der Praxiskompetenzen sowie letztlich der Performance (Erpenbeck, 2002) nach Abschluss des Studiums favorisiert. Auf Basis der bisherigen Erkenntnisse und Erfahrungen mit Messansätzen der Studienevaluation wird im Projekt OPEN zukünftig eine diesbezügliche Weiterentwicklung angestrebt.

Literatur

- Braun, E., & Vervecken, D. (2009). Vor- und Nachteile einer kompetenzorientierten Lehrveranstaltungsevaluation. *die hochschule*, 18(2), 47-56.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B. & Hannover, B. (2008). Kompetenzorientierte Lehrevaluation. *Diagnostica*, 54(1), 30-42.
- Braun, E. & Gusy, B. (2006). Perspektiven der Lehrevaluation. In G. Krampen & H. Zayer, (Hrsg), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 152-167). Göttingen: Hofgrefe.
- DHBW – Duale Hochschule Baden-Württemberg (2014). *Angewandte Pflegewissenschaften. Erster berufsbegleitender Studiengang an der DHBW Stuttgart*. Verfügbar unter www.dhbw-stuttgart.de/pflegewissenschaften [14.12.2015]
- Erpenbeck, J. (2002). Kompetenz und Performanz im Bild moderner Selbstorganisationstheorie. In *BIBB Dokumentation 4*. 4. BIBB-Fachkongress 2002.

- Verfügbar unter
http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/erpenbeck_03_4_2002.pdf
[14.02.2015]
- Kromrey H. (2005): Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrumente der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung? In HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung* (S. 57-71). Bonn.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz N. (2012). 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Die wirtschaftliche und soziale Lage von Studierenden in Deutschland. Verfügbar unter
http://www.sozialerhebung.de/erhebung_20/soz_20_auszaehlung [14.02.2015]
- Robert Bosch Stiftung (2013). *Gesundheitsberufe neu denken, Gesundheitsberufe neu regeln. Grundsätze und Perspektiven – Eine Denkschrift der Robert Bosch Stiftung*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung GmbH.
- SVR – Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (2007). *Gutachten 2007: Kooperation und Verantwortung – Voraussetzungen einer zielorientierten Gesundheitsversorgung*. Verfügbar unter <http://www.svr-gesundheit.de/index.php?id=15> [14.02.2015]
- SVR – Sachverständigenrat zur Begutachtung und Entwicklung im Gesundheitswesen (2009): *Sondergutachten 2009: Koordination und Integration – Gesundheitsversorgung in einer Gesellschaft des längeren Lebens*. Verfügbar unter <http://www.svr-gesundheit.de/index.php?id=14> [14.02.2015]
- Simon, A.; Flaiz, B. & Elze, M. (2013). *Bedarf an hochschulisch qualifizierter Pflege – Präsentation der Ergebnisse einer qualitativen Studie*. 11. Gesundheitspflegekongress, 16.11.2013. Verfügbar unter http://www.dhbw-stuttgart.de/fileadmin/dateien/BMBF_Open/1_Anhang_Nachfrage_Praesentation_Hamburg2013.pdf [14.02.2015]
- Simon, A., Flaiz, B. & Elze, M. (2014a). Von der Theorie zur Praxis. *Pflegezeitschrift. Fachzeitschrift für stationäre und ambulante Pflege*, 67(5), 286-289.
- Simon, A., Flaiz, B. & Heeskens, K. (2014b). Kompetenzentwicklung Gesundheitsfachberufe. Vorstellung des neuen Studiengang Angewandte Pflegewissenschaften B.A. der Dualen Hochschule Baden-Württemberg Stuttgart. *Zeitschrift für Wundheilung*, 19(6), 72.
- Soellner, R., Braun, E. & Gusy, B. (2005). Lehrevaluation aus pädagogisch-psychologischer Sicht. Das Berliner Evaluationsinstrument für Kompetenzen. In HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.), *Hochschulen entwickeln, Qualität managen: Studierende als Mittel(punkt). Die Rolle der Studierenden im Prozess der Qualitätssicherung und -entwicklung* (S. 72-80). Bonn: HRK

Teil 3: Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit von Evaluationen

Evaluation als Grundlage für strategische Entwicklung

Franziska Bischoff, Anita Mörth und Ada Pellert

Die Evaluation von Lehrveranstaltungen ist eines der häufigsten Instrumente zur Qualitätssicherung an Hochschulen, so auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Bade-Becker, 2005, S. 128). Als zentraler Bestandteil von Qualitätsmanagementsystemen sollten Evaluationen prozessbegleitend gestaltet sein (gegenüber einer rein ergebnisorientierten Rückschau), um somit neue Maßstäbe und Ziele im Sinne eines den Anforderungen entsprechenden Idealbildes begründen zu können (Bülow-Schramm, 2006, S. 99). Basierend auf einem systemischen Ansatz können die Daten aus Evaluationen die Handlungsgrundlage für eine aktive, strategische Entwicklung der Institutionen (nach innen und außen) bilden, über deren Auswertung neue Ideen generiert und eindeutige Empfehlungen zur Umsetzung abgeleitet werden können.

Ebenen von Evaluation

Evaluationen können als interaktives Mittel zum Austausch zwischen allen Beteiligten der Hochschule verstanden werden, um Prozesse und Produkte zielgerichtet zu verbessern. Zentrales Ziel von Evaluationen ist somit die Aktivierung eines Reflexionsprozesses darüber, was eigentlich „gute Lehre“ ist. Dabei können Evaluationen auf verschiedene Ebenen bezogen werden, wie beispielsweise Lehrveranstaltungen, Curricula, Kompetenzentwicklung oder 360-Grad-Feedbacks.

Etablierung einer Qualitätskultur / Akzeptanz

Wichtig für eine strategische Ausrichtung des Evaluationskonzeptes hinsichtlich der Akzeptanz und Nachhaltigkeit ist der Blick auf die Hochschule in ihrer Gesamtheit: Wie wird das Thema bisher in der Hochschule behandelt? Wie verhalten sich die Lehrenden zu Evaluationen? Welche Anknüpfungspunkte für einen „Kulturwechsel“ in der Lehre bieten sich (z.B. über die gezielte Aktivierung des wissenschaftlichen „Mittelbaus“ für neue Methoden)? Welche Möglichkeiten bieten sich für einen Dialog über Qualitätskultur?

Evaluationsmethoden

Die Wahl der passenden Methodik ist relevant für die erfolgreiche Umsetzung. Dabei sind die Interessenlagen der Beteiligten und ihre fachbereichskulturellen Hintergründe zu berücksichtigen. Die Erprobung alternativer Evaluationsmethoden (z.B. qualitative, dialogorientierte Verfahren) und das Zulassen eines Methoden-Mixes kann dazu beitragen, Motivation und Akzeptanz zu erhöhen. Die Methodik der Evaluationen sollte in einen fortlaufenden Prozess eingebettet sein, um eine kontinuierliche Reflexion und Bearbeitung der Themen zu ermöglichen.

Nachhaltigkeit und Zuständigkeiten

Im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen muss die Hauptverantwortung für deren Wirksamkeit und Nachhaltigkeit bei den Lehrenden selbst liegen. Die Ergebnisse müssen so aufbereitet sein, dass darüber die aktive Umsetzung von Verbesserungen bzw. Veränderungen ermöglicht wird. Gleichzeitig ist für eine institutionelle Verstetigung das Evaluationskonzept von wissenschaftlicher Weiterbildung an das hochschulweite Qualitätsmanagementsystem anzugliedern und Prozess-Verantwortliche, die die Durchführung sicherstellen, sind zu benennen. Ein weiterer Aspekt ist die Art der Evaluation: Ist diese kompetenzorientiert ausgerichtet, wird nicht nur die Studierendenorientiertheit, eines der Qualitätsziele von wissenschaftlicher Weiterbildung, verstärkt, sondern Lehrende werden auch zu stärkerer Reflexion und der Durchführung nachhaltigerer Veränderungen angeregt (Nowaski, Vervecken, Braun & Hannover, 2012, S. 267).

Zu den Beiträgen

In den folgenden Beiträgen aus den Projekten stehen unterschiedliche Arten von Evaluationen unter Berücksichtigung der Besonderheiten weiterbildender Studienprogramme, von deren Wirkungsweise und struktureller Einbettung im Zentrum. Es wird eine Bandbreite von kreativen Lösungsansätzen aufgezeigt, wie Evaluationen als aktivierendes Element für den hochschulweiten Qualitätsmanagementprozess nutzbar gemacht werden können. Im Beitrag aus dem Projekt „FitWeiter“ der HAW Hamburg (Katja Weidtmann und Aisha Boettcher) werden das zielgruppenspezifische Konzept der Evaluationen, deren Ergebnisse und Verarbeitung dargestellt sowie die Notwendigkeit der Integration in das Gesamtsystem – auch der wissenschaftlichen Weiterbildung insgesamt. Die Besonderheiten von Evaluationsinstrumenten für weiterbildende Studienprogramme und die Herausforderungen, die sich ergeben, wenn Qualitätssicherungsinstrumente für neu entwickelte, weiterbildende Programme in ein schon bestehendes Evaluationskonzept der Hochschule eingebunden werden sollen, beschreibt der Beitrag aus dem Projekt „NOW“ der Universität Erfurt (Markus Gomille, Andreas Höfelmayr, Claudia Unger und Marion Wadewitz). Der Beitrag von Jeanette Kristin Weichler und Franca Eschbach (Fraunhofer Institut für solare Energiesysteme ISE) vom Verbundprojekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education“, stellt das Evaluationskonzept eines Pilotmoduls in seinen drei Phasen Planung, Durchführung und Verwertung vor. Ein Evaluationskonzept für die Studieneingangsphase und dessen Nutzbarmachung für die nachhaltige Aktivierung eines Austauschs über gute Lehre, wird im Beitrag von Nina Kälberer über das Verbundprojekt „Open e-University“ (Hochschule Aschaffenburg) beschrieben. Und zum guten Schluss beschreiben Cornelia Grunert, Susanne Harlander (beide DiZ Zentrum für Hochschuldidaktik) und Eva Gerich (Technische Hochschule Ingolstadt) Qualitätssicherungsmaßnahmen für einen MBA-Studiengang: mehrstufige Evaluationen, Qualitätszirkel und Reflexionsinterviews (Verbundprojekt „Offene Hochschule Oberbayern“).

Literatur

Bülow-Schramm, M. (2006). *Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen*. Münster: Waxmann.

Bade-Becker, U. (2005). *Qualitätsmanagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland. Stand – Entwicklungen – Perspektiven*. Bielefeld.

Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 253-271.

Evaluation: Konzepte, Ergebnisse und Herausforderungen

Katja Weidtmann und Aisha Boettcher

Abstract

Das Projekt „FitWeiter“ an der HAW Hamburg entwickelt und erprobt die Studienangebote M.A. „Angewandte Familienwissenschaften“ (MAF), M.A. „Next Media“ (NM) sowie B.Sc. „Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung“ (IGV). Anhand der Teilprojekte MAF und IGV werden in diesem Beitrag Evaluationskonzepte und -ergebnisse sowie Herausforderungen dargestellt, die teilprojektspezifische und -übergreifende Aussagen zulassen zu Zielgruppen, Programmqualität und der Nachhaltigkeit von Evaluationsergebnissen. Zwischen den Projekten fand ein Austausch zu Vorgehen und Instrumenten statt, und ihre Evaluationen wurden im Wesentlichen ohne Unterstützung der entsprechenden Hochschuleinrichtung durchgeführt. Die bislang vorliegenden Ergebnisse beider Angebote weisen bei einem hohen Frauenanteil in den Zielgruppen auf die Notwendigkeit einer besonderen Berücksichtigung der Work-Study-Life-Balance hin und eines noch stärkeren Einbezugs der beruflichen Praxis der Teilnehmenden. Heterogene fachliche Hintergründe und wissenschaftliche Vorkenntnisse erfordern eine flexible Didaktik. Die Nachhaltigkeit der Evaluationen ist außer auf den Ebenen der Teilprojekte und des Gesamtprojekts v.a. im Kontext der Diskussion um die Anbindung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule insgesamt zu sehen. Nur bei einem klaren Bekenntnis der Hochschule zu diesen Aufgaben mit Bereitstellung ausreichender Ressourcen sowie einer Einbindung von Qualitätssicherung und Evaluation entsprechender Angebote in ein schlüssiges Gesamtkonzept kann dieses Thema nachhaltig bearbeitet werden.

1. Einleitung

1.1 Hintergrund

Der Weiterbildungs-Master „Angewandte Familienwissenschaften“ (MAF) und der berufsbegleitende Bachelor „Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung“ (IGV) sind Bestandteile des fakultätsübergreifenden Projekts „FitWeiter“ der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg), in dem u.a. Studienangebote mit unterschiedlichen fachlichen Ausrichtungen und Abschlussmöglichkeiten sowie flankierende Beratungs- und Unterstützungsmaßnahmen entwickelt und erprobt werden. Die Phasen der Programmplanung, -entwicklung und -erprobung werden begleitend erforscht, z.B. in Bedarfs-, Markt- und Zielgruppenanalysen sowie in Evaluationen.

1.2 Methode

Mittels Mixed-method-Studiendesign werden in beiden Teilprojekten Daten zu den Probandinnen und Probanden erhoben und die Weiterbildungsangebote evaluiert. Zu den Instrumenten zählen quantitative Online- und Papierbefragungen, Workshops sowie qualitative halbstrukturierte Leitfadeninterviews. Die Entwicklung der quantitativen Instrumente erfolgt u.a. nach Braun (2007) sowie Bortz und Döring (2006), während sich die

Entwicklung der qualitativen Instrumente u.a. an Flick (2002) und Helfferich (2005) orientiert. Sämtliche deskriptiven, quantitativen Analysen werden mit der Statistik-Software SPSS und nach Fields (2013) durchgeführt. Die leitfadengestützten Interviews werden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Die Begleitforschung fokussiert u.a. soziodemografische Merkmale, Erwartungen, Voraussetzungen und Kompetenzen der ProbandInnen sowie verschiedene Aspekte von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität der Weiterbildungsangebote. Da bei beiden Teilprojekten die jeweiligen Teams sowohl für die Programmentwicklung als auch für die Lehre und die Evaluation zuständig sind, werden die Evaluationsergebnisse direkt an die Verantwortlichen zurückgespielt und können so unmittelbar in die (Weiter-) Entwicklung der Programme einfließen.

2. M.A. „Angewandte Familienwissenschaften“

Das Studienangebot MAF zielt vor dem Hintergrund umfassender Wandlungsprozesse von Familien und ihren Lebensbedingungen darauf ab, Fach- und Führungskräfte für Berufsfelder rund um die Familie zu qualifizieren, z.B. Familienberatung, -hilfe oder -bildung. Im Gegensatz zum angloamerikanischen Sprachraum, wo Familienwissenschaften schon lange eine interdisziplinäre Tradition haben und in der Aus- und Weiterbildung fest etabliert sind (Bailey & Gentry, 2013; Wonneberger, 2014), behandeln im deutschsprachigen Raum verschiedene Disziplinen Familie überwiegend „exklusiv“ (Wingen, 2004; Schwenzer & Aeschlimann, 2006) – folglich gibt es hier bisher auch kein grundständiges oder weiterbildendes Studienangebot, das die Familie fächerübergreifend wissenschaftlich beleuchtet. Das interdisziplinär aufgebaute Curriculum von MAF vermittelt theoretische Inhalte u.a. aus Familienpsychologie, Familiensoziologie, Familienethnologie, Familienpolitik und Familienrecht und fokussiert im Anwendungsstrang Kompetenzen im wissenschaftlichen Arbeiten, Forschen, Beraten sowie Führen und Leiten. Das fünfsemestrierte Programm umfasst 90 ECTS und ist tätigkeitsbegleitend konzipiert, das Verhältnis von Präsenz- zu Selbststudium beträgt 1:4. Die kompakt strukturierten Präsenzzeiten werden ergänzt durch Selbstlernphasen, Blended Learning und eine intensive Einzelbetreuung. Zum Sommersemester 2013 startete die Pilotkohorte mit 33 Probanden. Abbildung 1 zeigt die bisherigen und geplanten Datenerhebungen im Rahmen der Evaluation.

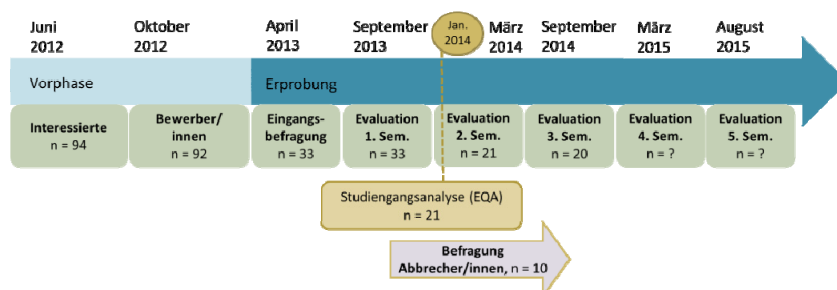


Abbildung 1 Datenerhebungen im Rahmen der Evaluation von MAF

2.1 Vorerhebung

Die Pilotkohorte nahm an einer Eingangsbefragung teil, in der u.a. soziodemografische Merkmale, Studienmotive sowie inhaltliche und strukturelle Erwartungen an das Studium erfasst wurden. Tabelle 1 gibt einen Überblick der wichtigsten soziodemografischen Daten der Pilotkohorte:

Geschlecht	weiblich 30 (91%)	männlich 3 (9%)
Alter	27 bis 54 Jahre (M = 42 Jahre)	
Partnerschaft	Ehe / feste Partnerschaft 25 (76%)	keine feste Partnerschaft 8 (24%)
Kinder (im Haushalt lebend)	ja 17 (53%)	nein 16 (47%)
weitere Familienpflichten (z.B. Pflege Angehöriger)	ja 7 (21%)	nein 26 (79%)
Familienpflichten insgesamt	Kinder und weitere Familienpflichten 21 (64%)	keine Kinder oder andere Familienpflichten 12 (36%)
Ausbildung	100% abgeschlossenes Hochschulstudium (überwiegend Sozial- und Frühpädagogik, Erziehungswissenschaften, Soziologie)	
aktuelle Beschäftigung	überwiegend unbefristet Angestellte in Teilzeit (Familienberatung, Familienhilfe und Familienbildung), monatliches Netto-Einkommen zwischen 1000 € und 2000 €	

Tabelle 1 Pilotkohorte von MAF (N=33; M = arithmetisches Mittel)

Bei den Motiven zur Aufnahme des Studiums wurden v.a. eine Verbesserung der Karrierechancen und der Qualität in der Berufsausübung sowie eine Erweiterung des Wissenshorizonts und der Persönlichkeit genannt. Neben spezifischen fachlichen Aspekten wie z.B. Familienpsychologie, Kulturen der Familie sowie Familie und Migration erwarteten sich die Befragten v.a. eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis.

2.2 Evaluation

Die Studierenden nehmen zum Abschluss jedes Semesters an einer Online-Evaluation teil (bisheriger Rücklauf je 100 Prozent), die neben einer Selbsteinschätzung fachlichen Vorwissens u.a. Aspekte von Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität des Programms erfasst. Die eigenen Vorkenntnisse werden überwiegend als ausreichend eingeschätzt, eine Ausnahme bilden hier die Module „wissenschaftliches Arbeiten“ und „Forschen“. Die Zufriedenheit mit strukturellen Aspekten, z.B. Räumlichkeiten, technische Ausstattung oder Lehrmaterial, fällt insgesamt hoch aus und bleibt im Studienverlauf stabil. Auch bezüglich der Prozessqualität zeigen sich die Befragten über die Semester, verschiedene Module und Lehrpersonen hinweg zufrieden. Erfasst werden hier z.B. Lernatmosphäre, fachliches Niveau sowie Didaktik und methodischer Aufbau auf Ebene der einzelnen Module. Bezogen auf die Lehrenden werden u.a. Fach-,

Vermittlungs- und Präsentationskompetenz beurteilt. Bei der Ergebnisqualität wird der persönliche Wissenszuwachs durchweg als hoch eingestuft. Insgesamt kritischer und heterogener fallen die modulübergreifenden und -spezifischen Selbsteinschätzungen des Kompetenzzuwachses aus, z.B. Übertragung von erworbenem Wissen und Fertigkeiten in den beruflichen Alltag. Als große Herausforderung stellte sich von Beginn an die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Studium heraus. Die ProbandInnen klagen v.a. über Schwierigkeiten, das Selbststudium in den Alltag zu integrieren sowie über den hohen Aufwand für die Anfertigung von Hausarbeiten. Inhaltlich wünschen sie sich eine noch stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis sowie mehr Unterstützung im Modul „Forschen“.

2.3 Studiengangsanalyse

Anfang 2014 erfolgte in Kooperation mit der Hochschuleinrichtung für Evaluation und Qualitätssicherung (EQA) eine Studiengangsanalyse. Im Vorfeld definierte Schlüsselthemen wurden mithilfe von Klicker-Technik und World-Café bearbeitet und durch neue Aspekte ergänzt. Bezüglich der Struktur der Präsenzphasen wurden sieben mögliche Szenarien präsentiert, von denen die aktuell bestehende Blockstruktur favorisiert wurde. Gleichzeitig bewerteten die Probanden die Phasen zwischen den Präsenzzeiten teils als zu lang und beschrieben einen negativen Effekt auf Motivation und Verbundenheitsgefühl mit der Hochschule. Die Eignung verschiedener E-Learning-Tools zur Unterstützung des Selbststudiums wie Open Meetings oder Chats wurde als gering eingeschätzt. Bei den Prüfungen wurde mehr Flexibilität gewünscht, z.B. Wahlmöglichkeit zwischen Prüfungsformen. Die anwendungs-orientierten Schwerpunkte „Beraten“ und „Führen & Leiten“ werden als nicht ausreichend behandelt beschrieben, beim Schwerpunkt „Forschen“ wurden Unsicherheit und Unterstützungsbedarf artikuliert. Außerdem wünschten sich die Befragten eine noch stärker interdisziplinäre Ausrichtung, eine intensivere Einbindung ihrer eigenen Expertise sowie noch mehr Theorie-Praxis-Bezüge.

2.4 Abbrecherbefragung

In den ersten drei Semestern haben 13 Personen die Teilnahme am Programm abgebrochen, zehn konnten leitfadengestützt befragt werden. Erhoben wurden dabei u.a. Gründe für den Abbruch, in Anspruch genommene Beratungs- und Unterstützungsangebote der Hochschule, Zukunftspläne in Bezug auf Weiterbildung und Anregungen für die Programmentwickler. Bei den Gründen für einen Abbruch überwogen persönlich gelagerte, u.a. Überlastung durch die oben genannte Vereinbarkeitsproblematik, unvorhergesehene Ereignisse in Beruf oder Privatleben wie Stellenwechsel, Krankheits- oder Todesfälle im nahen Umfeld. In Bezug auf das Programm waren abweichende inhaltliche Erwartungen relevant, z.B. eine praxisorientiertere Ausrichtung in Bezug auf Familienberatung. Der ungewisse Nutzen bzw. Wert des zu erreichenden Abschlusses führte teils zu einer noch kritischeren Bewertung der Vereinbarkeitsproblematik und schließlich zum Abbruch. In der Entscheidungsphase für oder gegen einen Abbruch war ausschließlich auf private Kontakte und nicht auf Strukturen der Hochschule

zurückgegriffen worden. Die meisten Befragten hatten Abstand von Weiterbildungsambitionen genommen, einige strebten praktischer ausgerichtete Angebote oder kürzere Maßnahmen an. Das Fazit zu MAF war trotz der Abbruchentscheidung überwiegend positiv, sowohl das Curriculum als auch die teilnehmende Gruppe und die Lehrenden betreffend. Die Anregungen beinhalteten v.a. die Fortführung des Angebots, insbesondere des interdisziplinären Ansatzes, sowie eine stärkere Förderung des Austausches zwischen den Teilnehmenden.

2.5 Verarbeitung der Ergebnisse

Aus den Evaluationen wurden folgende Maßnahmen abgeleitet und noch für die Pilotkohorte umgesetzt: Ergänzend zur prinzipiell befürworteten Blockstruktur der Präsenzphasen werden freiwillige Termine angeboten, um in den langen Phasen des Selbststudiums „Inseln“ zu schaffen, die Studienmotivation und Bindung an die Hochschule stärken sollen, u.a. in Form einer Forschungswerkstatt. In Bezug auf den hohen Unterstützungsbedarf beim „Forschen“ werden die Präsenzphasen durch bedarfsgerechte Unterrichtseinheiten ergänzt und die individuelle Lernprozessbegleitung ausgebaut, z.B. durch individuelle Beratungen. Für eine stärkere Theorie-Praxis-Verknüpfung werden entsprechend der Themenschwerpunkte jedes Semesters Experten aus der Praxis eingeladen. Für eine höhere Flexibilität können die Studierenden pro Modul zwischen Prüfungsformen wählen. Zudem werden Wahlmöglichkeiten bei Themen für Referate, Hausarbeiten etc. eröffnet, sodass die Studierenden u.a. direkte inhaltliche Verknüpfungen zwischen dem Studium und ihrer beruflichen Praxis herstellen können. Im Rahmen der komprimierten Präsenzzeit an der Hochschule wird auch gezielt versucht, der Gruppe mehr Raum zu lassen für Diskussionen, Austausch und Vernetzung.

Aus dem Feedback der Pilotkohorte wurde bei der Optimierung des Angebots für künftige Kohorten darüber hinaus Folgendes berücksichtigt: Unter Beibehaltung der bewährten Blockstruktur werden die Präsenzzeiten durch drei Nachmittage pro Semester ergänzt. Der Anwendungsstrang konzentriert sich ausschließlich auf „Forschen“, um dem Bedarf der Studierenden nach mehr Zeit und Unterstützung zu entsprechen und die wissenschaftliche Ausrichtung des Programms in Abgrenzung zu praxisorientierten Weiterbildungsmaßnahmen zu unterstreichen. Für eine noch stärkere Interdisziplinarität werden die Module nach Themenkomplexen und nicht mehr nach Disziplinen arrangiert. Langfristig werden damit eine Auflösung der Fächergrenzen und die Entwicklung einer transdisziplinären Familienwissenschaft angestrebt.

3. B.Sc. „Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung“

Der Bachelorstudiengang „Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung“ unterstützt die Akademisierung der Gesundheitsfachberufe. Er zielt darauf ab, Angehörige der Berufe Ergo- und Physiotherapie, Pflege, Logopädie und Hebammenkunde durch akademische Kompetenzvermittlung angemessener auf neue Anforderungen in der Gesundheitsversorgung vorzubereiten (Wissenschaftsrat, 2012). Dabei soll ein „nachqualifizierendes“, berufsbegleitendes Studienangebot mit 210 ECTS für ausgebildete Fachkräfte entwickelt werden, um die akademische Weiterbildung des jeweiligen Gesundheitsfachberufsstandes sicherzustellen.

Entsprechend der KMK-Vorgaben (KMK, 2002) sollen dabei mittels eines Anrechnungsverfahrens 60 ECTS pauschal anerkannt werden, sodass der Studiengang berufsbegleitend mit reduzierter Arbeitszeit in sechs Semestern bei durchschnittlich 2,5 Präsenztagen im Semester absolviert werden kann.

3.1 Bedarfsanalyse

Eine Delphi-Befragung (n = 43) unter Vertretern aller oben genannten Gesundheitsfachberufe identifizierte relevante Themenschwerpunkte. Befragt wurden die Berufsgruppen hierbei auf lehrender, leitender, ausführender, berufspolitischer und wissenschaftlicher Ebene. Neben weiteren Aspekten wurden das „betriebliche Handeln“ (BWL), „Wissenschaft & Forschung“ (W&F) und „Beratung & Kommunikation“ (B&K) als sehr wichtig erachtet und somit in der Entwicklung des Curriculums verstärkt berücksichtigt. Der Bedeutung dieser Inhalte wird zudem Rechnung getragen, indem vor der Einrichtung des Studiengangs entsprechende Zertifikatsangebote erprobt werden.

Der erfolgreiche Abschluss dieses Angebots bei Bestehen der Leistungsnachweise wird über Zertifikate attestiert, die auch die Inhalte und den Workload beschreiben. Das Angebot umfasst bei zwei Wochenenden und einer Blockwoche Präsenz einen Workload von 150 Stunden und bedient dementsprechend die notwendige Voraussetzung einer späteren Anrechnung von 5 ECTS bei einer möglichen Aufnahme des Studiums.

Abbildung 2 zeigt die Datenerhebungen im Rahmen der Evaluation.

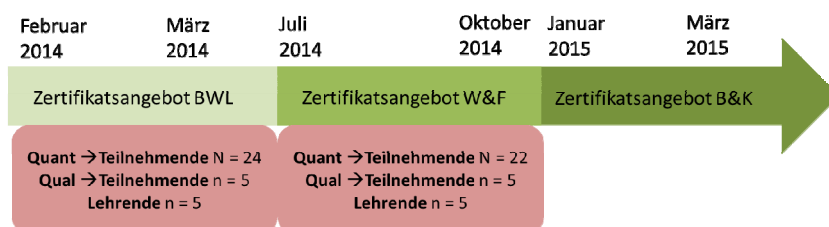


Abbildung 2 Datenerhebungen im Rahmen der Evaluation von IGV

Anhand der Gruppe des ersten Zertifikatsangebotes BWL werden beispielhaft die erhobenen Daten beschrieben. Tabelle 2 enthält eine Beschreibung der wesentlichen soziodemografischen Merkmale der Gruppe. Zwischen den Teilnehmenden an den separaten Zertifikatsangeboten gibt es große Schnittmengen, ca. 60 Prozent der BWL-Gruppe nehmen auch an den Angeboten W&F bzw. B&K teil.

Geschlecht	weiblich 22 (92%)	männlich 2 (8%)
Alter	54% > 41 Jahre	
Partnerschaft	Ehe / feste Partnerschaft 18 (75%)	keine feste Partnerschaft 4 (17%)*
Kinder (im Haushalt lebend)	ja 8 (34%)	nein 15 (63%)*
weitere Familienpflichten (z.B. Pflege Angehöriger)	ja 0 (0%)	nein 24 (83%)*
höchster Schulabschluss	74% Fachhochschulreife und Allgemeine Hochschulreife	
Berufsgruppe	Pflege (29%), Ergotherapie (21%), Hebammenwesen (17%), Logopädie (17%), Physiotherapie (13%), Sozialpädagogik (4%)	
Berufserfahrung	50% 3-15 Jahre Berufserfahrung, >8% mehr als 30 Jahre	
aktuelle Beschäftigung	90% arbeiten > 31 Stunden pro Woche 14 (58%) angestellt, 10 (42%) selbstständig	

Tabelle 2 Kohorte im Zertifikatsangebot BWL (N= 24; Alter in Kategorien erhoben; *Rest fehlend)

3.2 Evaluation

Die Teilnehmenden evaluierten das Zertifikatsangebot BWL quantitativ zu drei Messzeitpunkten (T0 Eingangsbefragung, T1 während und T2 zum Ende des Angebotes) mittels Papier-Fragebögen. Die Inhalte der Befragung sind in Anlehnung an das *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) nach Braun (2007) entwickelt und können in die Bereiche Fachwissen, Methoden, Kooperation, Kommunikation und Individuelles unterteilt werden. Zusätzlich wurde nach Abschluss des Zertifikatsangebotes ein leitfadengestütztes Interview mit jeweils einer Repräsentantin der fünf teilnehmenden Gesundheitsfachberufsgruppen sowie mit jeder externen Lehrenden geführt. Da die Interdisziplinarität integraler Bestandteil des geplanten Curriculums ist und die jeweiligen Gesundheitsfachberufe explizit auch als Koproduzenten der Wissensgewinnung bzw. als fachliche Experten fungieren, wurde diesen Aspekten im Rahmen der Evaluation besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Als Motivation zur Teilnahme wurden der Wunsch nach Wissenszuwachs und nach Steigerung der Fachkompetenz, lebenslanges Lernen und die Vorbereitung auf den Bachelorstudiengang, die eigene Persönlichkeitsentwicklung und die Verbesserung der Karrierechancen angegeben. Die Probanden attestierten über alle Messungen hinweg eine hohe Zufriedenheit mit der Erweiterung ihres Fachwissens und dessen Alltagsrelevanz sowie dem allgemeinen Kompetenzzuwachs. Auch hinsichtlich der Inhalte (Auswahl, Schwerpunkte und Umfang), der Methoden (Lehrmethoden und -materialien), der Kommunikation (Verknüpfung mit Praxisinhalten und Formulierung fachspezifischer Fragestellungen) und der Organisation (strukturelle Aspekte, z.B. Räumlichkeiten) zeigten sich hohe Zufriedenheitswerte. Besonders heraus-

zuheben ist im Bereich der Kooperation die Bereicherung durch die Heterogenität der Gruppe in Bezug auf Berufsgruppen, Tätigkeitsfelder und Altersstufen. Dies spiegelt die Vorteile der o.g. Aspekte der Interdisziplinarität und der Funktion der Teilnehmenden als Koproduzenten der Wissensgewinnung wider. 62 Prozent der Befragten äußerten ein Interesse an der Teilnahme am geplanten Bachelorstudiengang.

3.3 Interviews

Die Analyse der leitfadengestützten Interviews der Gesundheitsfachberufsgruppen fokussiert auf berufsgruppenübergreifende Aspekte. Es wird u.a. deutlich, dass Fragen der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie beantwortet und Konzepte zur Förderung der Vereinbarkeit entwickelt werden müssen. Vor allem eine hohe Flexibilität hinsichtlich Präsenzzeiten, Prüfungs- und Begleitungsformen wird gefordert. Da der berufliche Mehrwert durch den Bachelorabschluss auf dem derzeitigen Arbeitsmarkt unklar ist, wird die Motivation zum Studium als stark intrinsisch identifiziert. Dies zeigt sich in sehr hohen Ansprüchen an die eigene Leistung in den Modulen sowie im individuellen beruflichen und privaten Kontext.

Die Analyse der Interviews der Lehrenden identifiziert verschiedene Potenziale von und Herausforderungen an Lehre in heterogenen Gruppen. So wird das gemeinsame Unterrichten der fünf Gesundheitsberufe als Bereicherung gesehen, die Heterogenität sehr unterschiedlicher Berufsbiografien etwa hinsichtlich Berufserfahrung und Tätigkeitsfeld fördert hierbei Diskussionen und Perspektivwechsel. Partizipative Lehrkonzepte werden gegenüber frontalen als erfolgreicher eingeschätzt, ebenso sollte die hohe qualitative und quantitative Diskussionsfreude in die Lehrplanung einbezogen werden. Ihre bestehenden Unterrichtskonzepte beschreiben die Lehrenden dementsprechend als anpassungsbedürftig.

3.4 Verarbeitung der Ergebnisse

Die umfassende Evaluation der Zertifikatsangebote fließt in die curriculare Modulentwicklung im Studiengang IGV ein. Die im Rahmen der Zertifikatsangebote generierten Ergebnisse haben somit das Potenzial, den Studienverlauf für die Pilotkohorte zu optimieren. Gerade die qualitativen Ergebnisse zur Herausforderung der Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sollten in der zeitlichen Gestaltung der Präsenzzeiten des geplanten Studiengangs Berücksichtigung finden. Da die weiteren Evaluationsergebnisse durchweg positiv zu beurteilen sind, sollten die im Zertifikatsangebot gemessenen Aspekte hinsichtlich der Inhalte, Methoden, Kooperation, Kommunikation und Organisation beibehalten werden.

4. Fazit

Die Zielgruppen der beiden vorgestellten Studienangebote MAF und IGV weisen, ungeachtet der unterschiedlichen schulischen bzw. akademischen Ausgangs- und Abschlussniveaus, viele Gemeinsamkeiten auf. So ist die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden weiblich und in „klassischen Frauenberufen“ der sozialen Humandienstleistung tätig. Mit dieser Ausgangslage sind verschiedene Aspekte verknüpft, deren Berücksichtigung bei der Entwicklung adäquater

wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote unabdingbar ist: Vor dem Hintergrund relativ geringer Einkommen und Aufstiegschancen sowie insbesondere eines unklaren Nutzens der zu erwerbenden akademischen Abschlüsse beider Programme auf dem Arbeitsmarkt, ist von einem hohen Ausmaß an intrinsischer Teilnahmemotivation auszugehen. Gleichzeitig ist bei den Studierenden eine ausgeprägte Anspruchshaltung an das eigene Handeln zu beobachten – diese gilt auch für den akademischen Kontext und kann bei unzureichender Passung der Studienangebote zum Abbruch des Studiums führen (Lowe & Gayle, 2007). Unter den Probandinnen und Probanden beider Teilprojekte finden sich zudem viele Personen mit Familienpflichten, sodass in ihrem Zeitmanagement die Vereinbarkeitsproblematik zwischen Berufstätigkeit, Care-Aufgaben und Studium immanent ist. Im Zusammenspiel dieser Faktoren ergibt sich die besondere Notwendigkeit für eine berufs- und familienfreundliche sowie möglichst flexible strukturelle Ausgestaltung der Studienangebote, um diesen Personen überhaupt erst eine Teilnahme zu ermöglichen und nach der Entscheidung für das entsprechende Angebot einen Abbruch zu verhindern (Wanken, Kreutz, Meyer & Eirmbter-Stolbring, 2011; Wolter, 2011; Wolter & Geffers, 2013). Darüber hinaus können seitens der Hochschule für diese nicht-traditionellen Studierendengruppen speziell zugeschnittene Angebote der Beratung und Lernprozessbegleitung sowie eine umfassende Information von Anfang an unterstützend wirken (DGWF, 2005; DGWF, 2013). Auf inhaltlicher Ebene ergeben sich mit Blick auf die Zielgruppen einerseits Herausforderungen durch eine große Heterogenität, z.B. hinsichtlich Alter, fachlicher und akademischer Vorqualifikationen und -kenntnisse, beruflicher Erfahrung, Kompetenzprofilen und Lebensentwürfen und damit verbunden individueller Lerninteressen, Lernbedürfnisse und Erwartungen (Lu, 2007). Dies impliziert für die Programmentwickler und -anbieter konkrete Angebote bereits im Vorfeld, z.B. spezielle Vor- und Brückenkurse, aber auch während der Durchführung der Angebote ein hohes Ausmaß an didaktischer Flexibilität und Sensibilität gegenüber den Prinzipien des Erwachsenenlernens (Cendon, Grassl & Pellert, 2013). Andererseits erwarten sich die berufserfahrenen und -begleitend Studierenden eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, die sich sowohl auf die Inhalte der Weiterbildungsangebote als auch auf die didaktische Ausrichtung bezieht (Faulstich & Oswald, 2010; Hanft & Zilling, 2011). Ein weiteres Themenfeld, das sich im Rahmen der ersten Förderphase bei beiden Teilprojekten als herausfordernd herausgestellt hat und noch nicht angemessen bearbeitet werden konnte, ist die Berücksichtigung von Kompetenzen. Die Vermittlung, die Erfassung, z.B. im Zusammenhang mit der Messung von Eingangsvoraussetzungen, aber auch von entsprechenden Zuwächsen im Verlauf der Teilnahme an den Programmen, sowie ihre Anrechnung und Anerkennung gilt es künftig verstärkt in den Fokus zu nehmen. Vor allem in Bezug auf berufsspezifische Kompetenzen erweisen sich sowohl die Erfassung als auch die Anerkennung als schwierig.

Die Aspekte der Umsetzung der Evaluationen und ihrer Nachhaltigkeit sind nur in Zusammenhang mit der Diskussion um den Stellenwert der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule insgesamt zu sehen. Im Rahmen des Projekts „FitWeiter“ werden die Evaluationen, wie oben beschrieben, ganz überwiegend von den Programmverantwortlichen selbst

durchgeführt – mit dem Vorteil, dass auch die Ergebnisse unmittelbar an diese zurückgespielt werden und so direkt in die (Weiter-) Entwicklung der Weiterbildungsangebote einfließen können. Nicht nur vor dem Hintergrund bekannter Nachteile von Selbstevaluationen wäre es grundsätzlich wünschenswert, dass sich die Hochschule auch insofern zu ihrem Weiterbildungsauftrag bekennt, als für die erforderlichen Bemühungen um Qualitätssicherung und Evaluation entsprechende Ressourcen bereitgestellt werden. An der HAW Hamburg wurde in der ersten Wettbewerbsphase in Kooperation mit der zentralen Hochschuleinrichtung für Evaluation und Qualitätssicherung unter Einbindung von „FitWeiter“-Vertretern eine Arbeitsgruppe initiiert, die einen Pilot-Fragebogen für wissenschaftliche Weiterbildungsangebote entwickelte. Dieses Instrument kam einmalig zum Einsatz, seitdem sind hier keinerlei Aktivitäten mehr zu verzeichnen. Eine solche Entkopplung der wissenschaftlichen Weiterbildung von den regulären, ursprünglich für die grundständigen Angebote entwickelten und zugeschnittenen Qualitätssicherungsstrukturen scheint mit Blick auf die deutsche Hochschullandschaft zwar kein Einzelfall zu sein (Faulstich & Oswald, 2010), zukünftig wäre jedoch eine Anbindung an die entsprechende Hochschulstruktur erstrebenswert. Nur so können Verfahren des Qualitätsmanagements entwickelt werden, die innerhalb und außerhalb der Institution Akzeptanz finden sowie anschlussfähig sind, dies einerseits in Bezug auf Verfahren der hochschulinternen Evaluation und externer Akkreditierung und andererseits hinsichtlich einer Qualitätssicherung in der Weiterbildung (DGWF, 2005).

Literatur

- Bailey, S. & Gentry, D. (2013). Teaching about family science as a discipline. In G. Peterson & K. Bush (Hrsg.), *Handbook of marriage and the family* (S. 861-886). New York: Springer.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Auflage). Heidelberg: Springer.
- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V&R unipress.
- Cendon, E., Grassl, R. & Pellert, A. (2013) (Hrsg.). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen – Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- DGWF (2005). *Qualitätssicherung und Akkreditierung wissenschaftlicher Weiterbildung – DGWF Empfehlungen*. Verfügbar unter https://www.cfp.upv.es/cfp-poseidon-informes/servlet/repositorio-comunidad/282.Rep/NQR_in_DE.pdf [08.01.2015]
- DGWF (2013). *Qualitätsdimensionen der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche Weiterbildung und Fernstudium, Landesgruppe Baden-Württemberg*. Verfügbar unter https://dgwf.net/fileadmin/user_upload/LG-BW/Qualitaet-DGWF-LG-BW.pdf [08.01.2015]
- Faulstich, P. & Oswald, L. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung: Arbeitspapier 200*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_200.pdf [08.01.2015]

- Fields, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4. Auflage). London: Sage Publications.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung* (5. Auflage). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Hanft, A. & Zilling, M. (2011). Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an Hochschulen – Deutsche Hochschulen im internationalen Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* 33(4), 84-103.
- Helferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2002). *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.06.2002. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [08.01.2015]
- Lowe, J. & Gayle, V. (2007). Exploring the work/life/study balance: the experience of higher education students in a Scottish further education college. *Journal of Further and Higher Education*, 31(3), 225-238.
- Lu, Y-T. (2007). *Erkennen des Anderen als Aufgabe der Erwachsenenbildung* (Dissertation). Universität Trier. Verfügbar unter: <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/419/> [08.01.2015]
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Schwenzer, I. & Aeschlimann, S. (2006). Zur Notwendigkeit einer Disziplin Familienwissenschaft. In R. Dubs, B. Fritsch, H. Schambeck, E. Seidl & H. Tschirky (Hrsg.), *Bildungswesen im Umbruch: Forderungen von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Festschrift zum 75. Geburtstag von Hans Giger* (S. 501-511). Zürich: NZZ Libro.
- Wanken, S., Kreutz, M., Meyer, R. & Eirmbter-Stolbrink, E. (2011). Strukturen wissenschaftlicher Weiterbildung – Wissenschaft und Praxis. *Wissenschaft und Praxis Bd. 43*. Universität Trier. Verfügbar unter http://www.uni-trier.de/fileadmin/fb1/prof/PAD/WBI/Personen/Meyer/PDF/Broschur_Layout_1__5_gesichert.pdf [08.01.2015]
- Wingen, M. (2004). *Auf dem Wege zur Familienwissenschaft? Vorüberlegungen zur Grundlegung eines interdisziplinär angelegten Fachs*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen*. Köln: Wissenschaftsrat.
- Wolter, A. (2011). Die Entwicklung wissenschaftlicher Weiterbildung in Deutschland: Von der postgradualen Weiterbildung zum lebenslangen Lernen. *Beiträge zur Hochschulforschung* 33(4), 8-35.
- Wolter, A. & Geffers, J. (2013). *Zielgruppen lebenslangen Lernens an Hochschulen – Ausgewählte empirische Befunde*. Thematischer Bericht der wissenschaftlichen

Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Verfügbar unter http://www.offene-hochschulen.de/download/2013-11-18_OH_Thematischer%20Bericht_Zielgruppen-lebenslangen-Lernens_Formatiert.pdf [08.01.2015]

Wonneberger, A. (2014). Als Ethnologin in der Familienwissenschaft – Der interdisziplinäre Studiengang Angewandte Familienwissenschaften an der HAW Hamburg. Ein Werkstattbericht. *Ethnoscripts* 16(1), 211-223. Verfügbar unter: http://www.ethnologie.uni-hamburg.de/_pdfs/Ethnoscripts_pdf/es16_1/14_astrid_wonneberger_es2014-1.pdf [07.01.2015]

Anschlussfähigkeit der Evaluation in berufsbegleitenden Studienformaten an das Qualitätssicherungssystem der Hochschule

Markus Gomille, Andreas Höfelmayr, Claudia Unger und Marion Wadewitz

Abstract

Im vorliegenden Beitrag werden Erfahrungen aus der Projektarbeit im Vorhaben „Nachfrage- und adressatenorientierte akademische Weiterbildung an der Universität Erfurt“ (NOW) dargestellt. Zur Qualitätssicherung waren Instrumente für die Evaluation zu konzipieren und zu erproben sowie Vorschläge zu deren Anschlussmöglichkeiten an das Evaluationskonzept der Hochschule zu erarbeiten. Weiterbildende Studienangebote spielten an der Universität Erfurt bislang eine eher untergeordnete Rolle. Entsprechend sind die bisherigen Instrumente zur Evaluation von Lehre und Studienbedingungen nur teilweise an den Bedürfnissen der Zielgruppe berufstätige Studierende in Weiterbildungsstudiengängen ausgerichtet. Hier besteht Anpassungsbedarf. Das bestehende Evaluationskonzept der Universität Erfurt wird kurz umrissen und ermittelte Defizite hinsichtlich seiner Eignung für weiterbildende Studiengänge werden aufgezeigt. Vertiefend diskutiert werden Fragen der Verfahrens- und Methodenauswahl für die Evaluation und damit verbundene Entscheidungsprozesse. Im Anschluss daran werden Erfahrungen aus der Umsetzung von Evaluierung und das auf dieser Basis entwickelte Evaluationskonzept vorgestellt sowie die erarbeiteten Ansätze und Vorschläge zu dessen Integration in das Gesamtevaluationssystem der Hochschule. Auch wird auf weitere Schritte einer nachhaltigen Verankerung eingegangen.

1. Beschreibung des Praxisbeispiels: Verortung und Zielstellung

Das Praxisbeispiel soll einen Beitrag zum Schwerpunkt der Handreichung „Ergebnissicherung und Nachhaltigkeit von Evaluationen“ liefern.

1.1 Ziel und Inhalt des Vorhabens NOW

Das Akronym NOW steht für das Projekt „Nachfrage- und adressatenorientierte akademische Weiterbildung an der Universität Erfurt“. Schwerpunkt des Vorhabens ist, auf der Basis eines regulären Masterstudienganges für das Lehramt an berufsbildenden Schulen und von Zertifikatsangeboten für Zweitfächer ein berufsbegleitendes Studienprogramm zu konzipieren und zu erproben. Damit angesprochene Zielgruppen sind beruflich Tätige, welche einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss in einer für berufsbildende Schulen relevanten beruflichen Fachrichtung erworben haben und sich für eine Laufbahn als Lehrer bzw. Lehrerin an berufsbildenden Schulen qualifizieren möchten.

1.2 Detaillierte Beschreibung des Praxisbeispiels, Einbettung in den institutionellen Rahmen

Zur Qualitätssicherung waren Instrumente für die Evaluation zu konzipieren und zu erproben sowie Vorschläge zu deren Anschlussmöglichkeiten an das Evaluationskonzept der Hochschule zu erarbeiten. Einerseits ging und geht es darum, „formalen“ Anforderungen zu genügen,

welche ein Benchmarking mit anderen Anbietern von Weiterbildung ermöglichen. Andererseits sollen geeignete Daten gewonnen werden, welche eine Basis für systematische Verbesserungsprozesse schaffen. Konkrete Ansatzpunkte für Entwicklungsarbeiten boten das bestehende Qualitätsmanagement und Evaluationskonzept an der Universität Erfurt. Dieses wurde in den letzten Jahren schrittweise entwickelt. Erste Evaluationsinstrumente entstanden in einer Arbeitsgruppe mit Mitgliedern aus unterschiedlichen Fakultäten der Hochschule. Mit dem Qualitätspakt-Projekt, und damit einhergehend der Besetzung einer Mitarbeiterstelle für Qualitätsmanagement, erfolgte eine Verstetigung und Erweiterung der Evaluationen. Im Juli 2013 wurde mit der Evaluationsordnung der Universität Erfurt eine rechtliche Grundlage für die Erhebung und Verarbeitung der Daten geschaffen. Seitdem müssen alle Evaluationsinstrumente vom Studiausschuss des Senats genehmigt werden.

Alle Evaluationen in Studium und Lehre der Universität Erfurt sind in das Konzept des Student Life Cycle (siehe Abbildung 1) eingebettet. Dieses beschreibt typische Phasen im Ablauf einer Studierendenkarriere, an welche die Evaluationen geknüpft sind. Neben der regelmäßigen Evaluation von Lehrveranstaltungen werden die Studierenden in der Eingangsphase ihres Studiums (Studienanfängerinnen- bzw. Studienanfängerbefragung), während des Studiums (Systemevaluation), zum Abschluss des Studiums (Absolventinnen- bzw. Absolventenbefragung) sowie in verschiedenen Phasen ihrer Berufstätigkeit (Alumnibefragung) befragt.

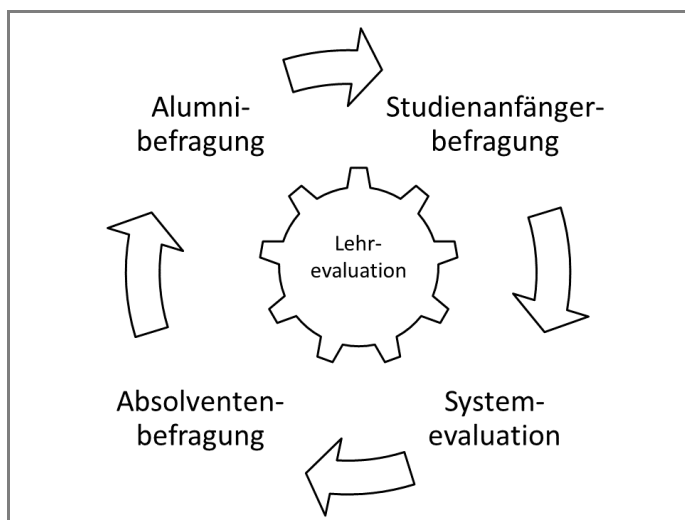


Abbildung 1 Evaluationen im Rahmen des Student Life Cycle an der Universität Erfurt

Kern aller Evaluationen ist die in jedem Semester durchgeführte Lehr-evaluation. Die Lehr-evaluation wird in geeigneten Veranstaltungsformaten, wie Vorlesungen, Seminare und Übungen, als Vollerhebung durchgeführt. Die Studierenden bewerten eine Lehrveranstaltung hinsichtlich Konzeption und Umsetzung. Sie geben weiterhin Auskunft zum Workload und zu den Rahmenbedingungen. Die Lehr-evaluation erfolgt ausschließlich als Online-Befragung. Der Vorteil des Verfahrens ist eine schnelle Verfügbarkeit der Ergebnisse. Eine Auswertung erfolgt ab einem Rücklauf von mindestens fünf Fragebögen. Die Lehrenden erhalten noch im laufen-

den Semester einen Auswertungsbericht und sind dazu angehalten, mit den Studierenden ins Gespräch über die Evaluation zu kommen. Ein weiterer Vorteil sind die im Vergleich zu Paper-Pencil-Befragungen wesentlich geringeren Kosten.

Die Ergebnisse der Lehrevaluation dienen auf der einen Seite der bzw. dem einzelnen Lehrenden zur eigenen Überprüfung und Qualitätsentwicklung. Durch Gespräche mit den Studierenden über die Evaluationsergebnisse soll eine positive Evaluationskultur geschaffen werden. Auf Studiengangsebene aggregierte Ergebnisse aller Evaluationen werden den Studiendekaninnen bzw. Studiendekanen sowie dem Studienausschuss des Senats zur Qualitätsentwicklung zur Verfügung gestellt. Zukünftig werden Berichte im Intranet veröffentlicht. Mit dem Studienmonitor wurde ein Instrument entwickelt, welches alle Evaluationsdaten und Controllingdaten, wie Studierenden- und Absolventenstatistiken, beinhaltet. Die nicht personenbezogenen Ergebnisse der Evaluationen sowie die Studienmonitore werden u.a. im Zuge von Akkreditierungsverfahren genutzt.

Für alle Erhebungen im Rahmen der Evaluation wird seit 2011 EvaSys eingesetzt, eine browserbasierte Evaluationssoftware. Die Software ist ein Werkzeug zur Durchführung von Online- und Paper-Pencil-Befragungen. Letztere können mithilfe eines Hochleistungsscanners vergleichsweise schnell verarbeitet werden. Sie bietet weiterhin Qualitätsmanagement-Funktionen wie das automatisierte Erstellen von Berichten für Lehrende und Studiendekaninnen bzw. Studiendekane sowie Qualitätsmanagement-Ansichten. Durch die Landeslizenz steht EvaSys allen Thüringer Hochschulen zur Verfügung. Neben geringeren Kosten hat das den Vorteil, dass landesweit ein Austausch über Funktionen und Probleme möglich ist.

1.3 Ergebnisse für neue Zielgruppen in der akademischen Weiterbildung

Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Qualitätsmanagement und Weiterbildung unter dem Aspekt der anvisierten Zielgruppe berufstätiger Studierender machte deutlich, dass bei Qualitätsmanagementmodellen ein Trend hin zu ganzheitlichen Ansätzen besteht, welche unterschiedliche Kategorien von Qualität – Arnold unterscheidet in einem 1999 vorgelegten Modell Input-, Durchführungs- und Outputqualität (Hanft, 2014, S. 142) – berücksichtigen. In Hinblick auf die Bewertung einer Studiengangsevaluation unter dem Aspekt des Benchmarkings als Potenzial für die Qualitätsentwicklung bieten sich verschiedene Untersuchungsrichtungen an. So verweist Hanft (2014), mit Bezug auf ein Projekt der österreichischen Qualitätssicherungsagentur AQA mit acht Hochschulen zur Qualitätssicherung in der Hochschulweiterbildung, auf die Analyseebenen (Hanft, 2014, S. 146):

- Makro-Ebene (dem Studiengang übergeordnete Managementfunktionen, z.B. Marketing, Qualitätsmanagement, Anrechnung von Kompetenzen)
- Meso-Ebene (Ebene des Studiengangs, z. B. Gestaltung des Curriculums, Prüfungen)
- Mikro-Ebene (Ebene einzelner Module, z. B. Lernumgebung und Studienmaterial)

Diese Vorüberlegungen dienten als Orientierungsrahmen für Entwicklungsprozesse im Vorhaben NOW.

1.4 Ergebnisse einer Iststandsanalyse an der Universität Erfurt

Bezogen auf die Makro- und Mesoebene werden derzeit an der Universität Erfurt vor allem Daten mit der Studienanfängerbefragung, der Systemevaluation sowie der AbsolventInnenbefragung erhoben. Die betriebene Lehrevaluation erfasst hingegen vor allem Daten auf der Mikroebene. Weiterbildende Studienangebote spielten bislang eine eher untergeordnete Rolle. Entsprechend sind die bisherigen Instrumente zur Evaluation nur teilweise an den Bedürfnissen der Zielgruppe beruflich erfahrener und berufstätiger Studierender in Weiterbildungsstudiengängen ausgerichtet. Hier bestand Anpassungsbedarf.

Die bestehenden Instrumente wurden einer Analyse unterzogen. Zu klären war insbesondere, ob auf die Bedürfnisse und Anforderungen, welche die Zielgruppe berufsbegleitend Studierender ausmachen, in ausreichendem Maße eingegangen wird. Im Ergebnis konnte festgestellt werden, dass die Instrumente grundsätzlich auch für eine Verwendung in berufsbegleitend konzipierten Studienformaten geeignet sind, da die meisten erfragten Aspekte auch für die dortige Zielgruppe relevant sind. Dies umfasst insbesondere die Fragen zur wahrgenommenen Qualität des Studiums insgesamt, zur Lehre und zu den studienbegleitenden Dienstleistungen (u.a. Beratung und Betreuung, Bibliothek, EDV-Dienste) sowie eigene Wahrnehmungen der im Studium erworbenen Kompetenzen. Deutlich wurde aber auch, dass Aspekte wie z.B. die Vereinbarkeit des Studiums mit der Berufstätigkeit und privaten bzw. familiären Verpflichtungen (z.B. in Bezug auf den Workload und die Termine von Präsenzveranstaltungen), die Einbeziehung von Vorwissen und Vorerfahrungen der Studierenden in die Lehre und die Transferfähigkeit der vermittelten Kenntnisse in die Praxis in den Instrumenten bisher keine Berücksichtigung finden.

Auf Basis der Analyse wurden für jedes der eingesetzten Instrumente konkrete Aspekte herausgearbeitet, die im Zuge einer Erweiterung bzw. Anpassung zu berücksichtigen sind. In der *Befragung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger* empfiehlt es sich demnach, Fragen zu den folgenden Aspekten zu ergänzen:

- Ausgangsqualifikation (Erstausbildung, Fortbildungen etc.)
- Qualifizierungsinteressen und Studienmotivation der Studierenden (Gründe für die Aufnahme des Studiums, gewünschte Inhalte des Studiums etc.)
- Zeitbudget für das Studium (berufliche und private/familiäre Verpflichtungen samt zeitlichem Umfang, Wegezeiten zwischen Arbeits- und Wohnort sowie der Universität)
- Erwartungen und Erfahrungen hinsichtlich Technologien, die ein verstärktes zeit- und ortsunabhängiges Lernen ermöglichen sollen (Online-Lehre und -Lernplattform etc.)

Bei den anderen Befragungen fällt der ermittelte Veränderungsbedarf deutlich geringer aus. In der *Systemevaluation* betrifft dies folgende Ergänzungen:

- Fragen zu Betreuungsleistungen (z.B. Öffnungszeiten der betreuenden Einrichtungen, Schnelligkeit der Bearbeitung von Anliegen, fachliche Beratung bzw. Unterstützung durch Lehrende, Möglichkeiten zur Anerkennung oder Anrechnung von außerhalb der Universität erbrachten Leistungen)

- Fragen zum Zeitbudget für das Studium, analog zur Befragung der Studienanfängerinnen und Studienanfänger

Diese Ergänzungen treffen auch auf die *Befragung der Absolventinnen und Absolventen* zu. Zusätzlich sollten Fragen zur Transferfähigkeit der vermittelten Kenntnisse aufgenommen werden. Auf den Überarbeitungsbedarf der Alumnibefragung wurde derzeit noch nicht eingegangen.

Die Fragebögen zur *Lehrevaluation* sollen um Fragen zu den folgenden Aspekten erweitert werden:

- Praxisnähe / Transferfähigkeit / Relevanz / Aktualität der vermittelten Inhalte
- Aufgreifen von Vorerfahrung / Vorkenntnissen der Studierenden
- Erfüllung von Erwartungen / Wünschen der Studierenden an die Lehrveranstaltung (sowohl inhaltlich als auch didaktisch)
- Angemessenheit des für die Lehrveranstaltung aufzuwendenden zeitlichen Aufwands, Vereinbarkeit des nötigen Aufwands mit weiteren Verpflichtungen
- Akzeptanz insbesondere der didaktischen Methoden, die erweiterte Selbstlernphasen ermöglichen sollen (z.B. Vorlesungsaufzeichnungen, Einsatz der Lernplattform)
- Angemessenheit der Prüfungsformate (Bewältigung, Zufriedenheit, Erfolg)

Mit Bezug auf Entwicklungs- und Erprobungsaktivitäten im Projekt NOW wird nachfolgend insbesondere auf Aspekte der Lehrveranstaltungsevaluation auf der Meso- und Mikroebene eingegangen.

Neben der Frage nach dem Gegenstand für die Entwicklung und Erprobung von Evaluationsverfahren und -instrumenten erwies sich als eine bedeutsame Frage auch diejenige nach dem Methodeneinsatz. In Diskussionsprozessen an der Hochschule zur Gestaltung von Evaluation wurden hier differierende Betrachtungsweisen deutlich. So präferierten die in Erprobungsprozesse involvierten Lehrenden unterschiedliche methodologische Zugänge. Daraus ergab sich in Abhängigkeit vom jeweiligen wissenschaftstheoretischen Verständnis eine Bevorzugung von qualitativen oder quantitativ ausgerichteten Forschungsmethoden. Diesen Sachstand galt es, im Interesse des Erzielens einer breiten Akzeptanz, im Entwicklungs- und Erprobungsprozess angemessen zu berücksichtigen. So wurden in einer ersten Entwicklungsphase lediglich grobe Ziele bei der Erprobung von Lehrveranstaltungen mit den Projektakteurinnen und -akteuren der unterschiedlichen Fachgebiete diskutiert und abgestimmt. Der Methodeneinsatz hingegen wurde freigestellt und auf die Präferenzen der jeweiligen Lehrenden zugeschnitten. Nachfolgend werden ausgewählte Beispiele dargestellt.

1.5 Beispiele für Erprobungen

Beispiel 1 – eine Lehrveranstaltung des Zertifikatsstudiums „Zweifach Mathematik“

Eine erste Evaluation fand innerhalb von zwei Lehrveranstaltungen der Mathematik-Fachdidaktik für Lehramtsstudierende (mit traditionell Studierenden) statt. In diesen Lehrveranstaltungen wurden Lernformate mit integrierten Elementen arbeitsprozessorientierten Lernens

erprobt, die eine möglichst große Nähe zu konkreten beruflichen Handlungsabläufen einer bzw. eines Lehrenden sowie einen leichteren Transfer des Gelernten ermöglichen sollten. Die Evaluation fand am Ende der Lehrveranstaltung statt. Zum Einsatz kam ein Fragebogen, der weitgehend auf den an der Universität bereits zur Lehrevaluation verwendeten Evaluationsbögen basierte. Zusätzlich wurden neue Items integriert, die die Zufriedenheit mit den spezifischen, im Zuge der Erprobung eingesetzten Methoden erfassen sollten. Die Fragen thematisierten, ob die erprobten Methoden als hilfreich und sinnvoll betrachtet wurden, insbesondere im Hinblick auf das spätere Berufsziel Lehrer bzw. Lehrerin.

Durch die Evaluation konnten wertvolle Erkenntnisse zur grundsätzlichen Eignung der verwendeten Lernmethoden gewonnen werden. Die eingesetzten Fragebogen wurden als zielführend bewertet. Mithilfe der aus dem bestehenden Fragebogen übernommenen Fragen konnten allgemeine Aspekte beurteilt werden, wie die globale Zufriedenheit der Studierenden mit der Lehrveranstaltung und der Leistung des Lehrenden. Mit den erweiterten Fragen hingegen konnten spezifische Aspekte zu den erprobten Methoden näher beleuchtet werden. Dies kann als Hinweis gewertet werden, dass der weitere Einsatz der bereits verwendeten Instrumente zur Lehrveranstaltungsevaluation unter Voraussetzung einiger Adaptionen Erfolg versprechend ist.

Beispiel 2 – eine Lehrveranstaltung des Zertifikatsstudiums „Zweifach Sozialkunde“

Eine weitere Evaluation fand im Zuge der Erprobung neuer Lehrformate innerhalb der Vorlesung „Einführung in die quantitativen Methoden der empirischen Sozialforschung“ statt. Hier sollte insbesondere die Akzeptanz videobasierter Vorlesungsaufzeichnungen ermittelt werden und ein Vergleich des dort erzielten Lernerfolgs mit demjenigen bei der Teilnahme an einer klassischen Präsenzvorlesung erfolgen. Zu diesem Zweck absolvierte ein Teil der Studierenden eine normalen Präsenz-Vorlesung, während der andere Teil dieselbe Vorlesung als Videoaufzeichnung ansah. Unmittelbar im Anschluss wurde den Studierenden ein Evaluationsbogen zur Bearbeitung vorgelegt. Dieser basierte auf den bestehenden Bögen zur Lehrevaluation an der Universität Erfurt, ergänzt um spezifische Fragen zum konkret gewählten didaktischen Format. Durch die zusätzlich einbezogenen Items wurde in der Präsenzgruppe erfragt, wie die Studierenden die Rahmenbedingungen der Vorlesung erfahren haben (Ablenkung durch Mitstudierende, Raumverhältnisse usw.). In der „Video“-Gruppe wurde zusätzlich erfragt, wie die Rahmenbedingungen des Video-Schauens bewertet werden (Bild- und Tonqualität, Bedienbarkeit des Players, Atmosphäre im Labor usw.). Daneben wurden die Studierenden gefragt, wie sie (auf Basis dieser Erfahrung) einer teilweisen Umstellung auf aufgezeichnete Video-Vorlesungen sowie einer zusätzlichen Verfügbarkeit der Präsenzvorlesungen als Video-Aufzeichnungen gegenüber eingestellt sind. Zusätzlich fand eine Woche nach dem Versuch mit den Studierenden beider Gruppen ein Leistungstest statt (bestehend aus zehn Single-Choice-Fragen), um einen Vergleich zum Lernerfolg zu erhalten.

Im Ergebnis der Evaluation konnte die grundsätzliche Eignung des Lernformats „Vorlesungsaufzeichnung“ sowie der verwendeten Erhebungs- und Evaluationsinstrumente nachgewiesen werden. So waren sowohl bei dem Leistungstest als auch bei den Angaben der Studierenden zur Zufriedenheit keine negativen Abweichungen bei der Video-Gruppe gegenüber der Präsenzgruppe feststellbar. Da auch hier die verwendeten Evaluationsinstrumente aussagekräftige Daten und Information liefern konnten, wurde ihr weiterer Einsatz befürwortet.

Beispiel 3 – eine Lehrveranstaltung des Zertifikatsstudiums „Berufspädagogik“

Im Beispiel 3 wurde ein Lehrkonzept evaluiert, in welchen die Studierenden zwei Lehrveranstaltungen in einem Modul absolvierten, wobei das Lehrformat video-basierte Vorlesungsaufzeichnung mit einem wöchentlich stattfindenden Seminar kombiniert wurde. Das Evaluationsdesign sah eine Eingangsbefragung in Form eines Fragebogens, eine moderierte Gruppendiskussion nach der dritten Lehrveranstaltung sowie eine Endbefragung mittels Fragebogen vor.

Die Eingangsbefragung der Studierenden wurde am Ende der ersten Lehrveranstaltung durchgeführt. Mittels dieses formativen Evaluationsansatzes sollte die Möglichkeit eröffnet werden, für die Umsetzung der laufenden Lehrveranstaltung ggf. noch Korrekturen vornehmen zu können, um Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden besser entsprechen zu können. Die Eingangsbefragung enthielt Fragen zu den folgenden Aspekten:

- vorhandene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Teilnehmenden zur Thematik des Moduls
- Erwartungen und Wünsche an die inhaltliche und didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung
- Umfang der zeitlichen Ressourcen, die den Teilnehmenden für die Absolvierung der Lehrveranstaltung zur Verfügung stehen
- demografische Daten (Alter, Geschlecht, berufliche und familiäre bzw. private Verpflichtungen einschließlich des hierfür zu veranschlagenden Zeitaufwands)

Die Fragen zu den ersten drei Punkten waren hierbei offen gehalten, um den Teilnehmenden die Möglichkeit zu geben, ihre Antwortangaben möglichst frei zu gestalten. Die nach der dritten Lehrveranstaltung moderierte Gruppendiskussion wurde durch die Lehrenden durchgeführt. Hierbei wurden die Studierenden nach ihren bisherigen Eindrücken zum Studiengang gefragt, Wünsche und Veränderungsbedarfe erfasst und Lösungsvorschläge diskutiert. Verlauf und Ergebnisse der Gruppendiskussion wurde im Anschluss daran mit der für das Fachgebiet verantwortlichen Projektmitarbeiterin von NOW reflektiert und ausgewertet. Für die Abschlussbefragung kam ein Fragebogen zur Anwendung.

Die Resultate dieses umgesetzten Evaluationsdesigns wurden als sehr positiv bewertet. So zeigten sich Lehrende und Studierende gleichermaßen zufrieden. Ermittelt werden konnten sowohl Basisdaten für eine lehrveranstaltungsübergreifende Auswertung als auch qualitative Aussagen für das Anstoßen weiterführender Entwicklungsprozesse, beispielsweise zu Möglich-

keiten der Verbesserung der didaktischen Gestaltung. Als ein möglicher Stolperstein bei der Anwendung qualitativer Ansätze, wie durch Dozenten moderierte Gruppendiskussionen mit Studierenden, wurde im Auswertungsgespräch ein ggf. nicht herstellbares Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden erörtert.

1.6 Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Erprobung sowie abgeleitete Konsequenzen

Festzustellen ist, dass sich die Vorgehensweise, die Anpassung vorhandener Evaluationsinstrumente der Universität einer Konzipierung neuer Instrumente vorzuziehen, grundsätzlich bewährt hat. Es konnten sowohl mit aus bestehenden Fragebögen übernommenen Items als auch mit individuell hinzugefügten Items relevante Informationen und Erkenntnisse für eine Beurteilung gewonnen werden. Allerdings waren die Ergänzungen an den Instrumenten auf spezifische Lehrveranstaltungskonzepte ausgerichtet. In einem weiteren Schritt ist zu klären, welche Items lehrveranstaltungsübergreifend hinzugefügt werden sollten, um die Bedürfnisse der berufsbegleitend Studierenden angemessen erfassen zu können. Daneben sollen Möglichkeiten gesucht werden, spezifische didaktische Methoden sowie Lehrformate besser berücksichtigen zu können. Ein denkbarer Ansatz wäre die Verfahrensweise, dass die Dozenten im Zuge der Lehrveranstaltungsevaluation eine bestimmte Anzahl an Items individuell selbst festlegen. Hier könnten z.B. Fragen zu spezifischen, in einer einzelnen Lehrveranstaltung zur Anwendung kommenden Methoden oder Lehrformaten integriert werden, und trotzdem weiterhin ein weitgehend standardisiertes Instrument zum Einsatz kommen.

Vorgesehen sind darüber hinaus weitere Erprobungen von Evaluationsdesigns zu Lehrveranstaltungen mit einer stärkeren Ausrichtung auf eine formative Evaluation. So soll perspektivisch für weitere Lehrveranstaltungen nach der Eingangs- und Abschlussbefragung jeweils eine gemeinsame Auswertung im Plenum stattfinden. Den Studierenden soll dabei die Möglichkeit gegeben werden, ein offenes Feedback zu geben und gegebenenfalls vorhandene Veränderungswünsche für den Verlauf der Lehrveranstaltung bzw. der Folgeveranstaltung zum Ausdruck zu bringen. Erprobt werden soll, ggf. die Auswertungsgespräche nicht nur durch die Lehrenden selbst, sondern auch durch weitere Akteure moderieren bzw. durchführen zu lassen. Auf diese Weise können gezielt Elemente einer qualitativer Evaluation integriert werden, sodass die Vorteile qualitativer und quantitativer Evaluation einander ergänzen und insbesondere auch Lehrenden, die qualitative Methoden bevorzugen, entsprochen werden kann.

Seitens der Stabsstelle Qualitätsmanagement in Studium und Lehre wird derzeit im Rahmen eines anderen Projekts der Einsatz qualitativer Methoden zur Lehrveranstaltungsevaluation mit studentischen Moderatorinnen und Moderatoren erprobt (in Form einer moderierten Diskussionsrunde). Die hierbei gesammelten Erfahrungen sollen bei weiteren Erprobungen im NOW-Vorhaben mit verwertet werden.

1.7 Geplante Aktivitäten zur nachhaltigen Verankerung

Aus den bisherigen Erfahrungen zeichnet sich ab, dass es sinnvoll ist, für die Evaluation von weiterbildenden Studiengängen formative und summative Verfahren zu kombinieren. Das bedeutet konkret, das vorhandene Evaluationskonzept an der Hochschule neben inhaltlichen Anpassungen und Ergänzungen um weitere Instrumente der formativen Evaluation zu erweitern. Hierfür gilt es, in weiteren Erprobungen die Praktikabilität der Instrumente für einen breiten Einsatz zu testen und zu fundieren sowie darauf basierende Prozessabläufe zu gestalten. Im Ergebnis ist eine Verankerung in das bestehende Evaluationskonzept anzustreben.

2. Reflexion des Praxisbeispiels: Potenziale, Herausforderungen und Empfehlungen

2.1 Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien

Als grundlegend schwierig erwiesen sich zu Beginn des Projektes NOW die fehlende Passfähigkeit vorhandener Prozesse mit den neuen Anforderungen, resultierend aus den neuen Zielgruppen, neuen Lernformaten und technisch-organisatorischen Rahmenbedingungen, die weiterbildende Studiengänge erfordern und mit sich bringen. Damit einhergehende notwendige Veränderungen an der Hochschule, welche sowohl die Verwaltung als auch die Umsetzung von Lehre betreffen, sind sehr vielfältig. Die hiermit verbundenen Aufgaben erscheinen als sehr komplex und machen sukzessive Gestaltungsprozesse notwendig. Qualitätssicherung und Evaluation werden grundlegend an einer Hochschule sicherlich als eine notwendige Aufgabe begriffen aber oft auch als bürokratisches Element und damit im Vergleich zur Lösung anderer anstehender Aufgaben als nicht so dringlich wahrgenommen. Dies betrifft grundständige Studiengänge wie auch weiterbildende Studiengänge gleichermaßen.

So hat sich auch als eine große Herausforderung die Etablierung eines hochschulweit verbindlichen Qualitätssicherungskonzepts herausgestellt. An der Universität Erfurt wurde im Erarbeitungsprozess die Erfahrung gemacht, dass ein Konzept, welches in letzter Konsequenz alle an der Lehre beteiligten Bereiche und Akteure betroffen hätte, auf wenig Akzeptanz stieß und letztlich in seiner ursprünglich angedachten Form abgelehnt wurde. Ein „Knackpunkt“ war vor allem die Einrichtung eines Studiengangmonitors, dessen Bearbeitung im Sinne einer Stellungnahme für die Fakultäten verpflichtend geworden wäre. Ursachen hierfür werden, im Nachhinein betrachtet, in einer nicht ausreichenden Einbeziehung aller Akteure in der Konzeptionsphase sowie in bestehenden Ängsten vor einer zu starken Kontrolle gesehen. Ein weiteres Hemmnis lag in der Befürchtung, dass dieses Konzept zu große personelle Ressourcen benötigt. Als Folge der Ablehnung wird der Studiengangmonitor zwar momentan angeboten, ist jedoch nicht mehr verpflichtend durch die Fakultäten zu bearbeiten. Die Fakultäten und Lehreinheiten können das Instrument zur eigenen Qualitätsentwicklung nutzen, müssen dies jedoch nicht tun. Wünschenswert wären dennoch für die Zukunft verbindlichere Qualitätssicherungsprozesse. So könnte der Studienmonitor als Instrument genutzt werden, um Probleme aufzuspüren und Entwicklungen anzustoßen. Der entscheidende Lerneffekt ist, von Beginn an relevante Vertreterinnen und Vertreter aller Fakultäten stärker mit einzubinden.

Eine große Herausforderung bei der Umsetzung von Befragungen im Rahmen der Evaluation sind die Rücklaufquoten. Oft ist ein generell niedrigerer Rücklauf zu verzeichnen, insbesondere bei Online-Befragungen, aber auch eine als hoch wahrgenommene Evaluationsbelastung durch die Studierenden bei Vollerhebungen im Rahmen der Lehrevaluation. Ein möglicher Lösungsansatz hierfür wird in einer Stichprobenziehung gesehen. Auch Anreize wie Incentives oder Gewinnspiele können den Rücklauf erhöhen. Hier wurden an der Universität Erfurt bei grundständig Studierenden gute Erfahrungen mit einem Gewinnspiel gemacht, welches ein Fachschaftsrat regelmäßig durchführt. Sind die Rückläufe in einzelnen Modulen oder Studiengängen dauerhaft so schlecht, dass die Daten nicht auswertbar sind, wäre zu überlegen, in Teilbereichen wieder zu Paper-Pencil-Befragungen zurückzukehren. Generell erscheint es für die Akzeptanz der Studierenden wichtig, dass die Evaluationen als wirksam wahrgenommen werden. Hier können, die summative Evaluation ergänzend, Elemente einer formativen Evaluation umgesetzt mit stärker qualitativ ausgerichteten Methoden einen möglichen Beitrag leisten.

2.2 Erfolge und Bedingungen des Gelingens

Als positiv bei der Umsetzung des Vorhabens erwiesen sich bereits bestehende und in der Etablierung befindliche Konzepte und Instrumente zu Qualitätssicherung und Evaluierung an der Hochschule. Als ein wesentlicher Vorteil stellte sich zudem die Aufgeschlossenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Stabstelle Qualitätsmanagement im Bereich Studium und Lehre heraus, sich mit dem Thema der Passfähigkeit vorhandener Konzepte und Instrumente für die Zielgruppe beruflich erfahrener und berufstätiger Studierender in weiterbildenden Studiengängen auseinanderzusetzen. So erfolgte in regelmäßigen Abständen eine gemeinsame Erörterung von Vor- und Nachteilen entwickelter Evaluationsdesigns sowie der vorgeschlagenen Veränderungen bestehender Evaluationsinstrumente. Ein weiterer Vorteil für eine nachhaltige Verortung wird in der Nutzung des softwarebasierten Evaluationssystems Evasys gesehen, welches Anpassungen von Instrumenten mit einem vertretbaren Ressourcenaufwand möglich macht.

2.3 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung

Mit der Modularisierung als Teil des Bologna-Prozesses haben sich die Bedingungen für Evaluationen geändert. Während die bisherigen Formen der Lehrevaluation auf einzelne Lehrveranstaltungen zielten, bietet sich im Rahmen modularisierter Studiengänge an, als Untersuchungsebene das Modul zu evaluieren. So können beispielsweise der sinnvolle und überschneidungsfreie Aufbau von Lehrveranstaltungen im Modul sowie der Workload des gesamten Moduls evaluiert werden und eine Selbsteinschätzung der in den Modulbeschreibungen formulierten Kompetenzen vorgenommen werden. An der Universität Erfurt erfolgt bisher noch keine Modulevaluation. Es stellt sich aber in absehbarer Zeit die Aufgabe, eine Modulevaluation als neue Entwicklungsrichtung sowohl für den traditionellen Studienbetrieb als auch für weiterbildende Studiengänge zu etablieren. Hier bieten sich laufende

Entwicklungsarbeiten im Projekt NOW als eine mögliche Brücke im Sinne des Schaffens einer Win-Win-Situation an. Offensichtliche Herausforderungen einer Einführung liegen im Bereich der internen Kommunikation. Der Studienausschuss des Senats muss grundsätzlich alle Instrumente der Evaluation verabschieden. Weiterhin müssen technische Umstellungen erfolgen. Prinzipiell ist die Software EvaSys für Modulevaluationen geeignet.

2.4 Nachhaltige Verankerung

Eine anstehende Aufgabe ist die Einarbeitung von Änderungen und Ergänzungen für die Klientel weiterbildender Studiengänge in die Dokumente zum Qualitätsmanagementsystem bzw. der Evaluierung. Die Erfahrungen im Vorhaben NOW zeigen, es werden hierfür positive Voraussetzungen geschaffen, wenn bereits von Projektbeginn an relevante Aktivitäten in Abstimmung (und in Einvernehmen) mit den verantwortlichen AkteurInnen an der Hochschule, wie an der Universität Erfurt der Stabsstelle Qualitätsmanagement, erfolgen. Gesichert werden sollte, dass Verfahren und Instrumente so gestaltet sind, dass perspektivisch eine Umsetzung in Strukturen der Hochschule erfolgen kann. Dies ist insofern eine bessere Lösung, als Instrumente ausschließlich innerhalb des Projekts zu entwickeln und anschließend aufgrund mangelnder Umsetzungsperspektiven mühsam anzupassen oder ganz verwerfen zu müssen.

Literatur

Hanft, A. (2014). *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*.

Münster: Waxmann.

Universität Erfurt (2013). *Evaluationsordnung der Universität Erfurt*.

Die nachhaltige Entwicklung von Evaluationen für Pilotphasen und deren Überleitung in die Marktreife

Jeanette Kristin Weichler und Franca Eschbach

Abstract

Für das Pilotmodul „Intelligente Energienetze“ des Fraunhofer ISE im Verbundprojekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education“ wurde ein dreistufiges Evaluationskonzept entwickelt. In der ersten Stufe werden die Teilnehmenden im laufenden Kurs online (über die ILIAS-Lernplattform) befragt. Die zweite Stufe stellt die Abschlussevaluation in Präsenz dar und ein Follow-up als dritte Stufe dient der Untersuchung der Transfereffekte. Diese Evaluation berücksichtigt sowohl summative als auch formative Aspekte. Durch das dreistufige Konzept sind schon während der Pilotphase mit Testteilnehmenden zielgerichtet Anpassungen der Lernumgebung und des Betreuungskonzepts sowie der Lehr- und Lerninhalte möglich. Das Evaluationskonzept ist auf Nachhaltigkeit ausgelegt und lässt sich ohne größere Anpassungen auf Pilotphasen im MINT-Bereich oder in anderen Fachbereichen anwenden.

1 Beschreibung des Praxisbeispiels

Die Entwicklung und die nachfolgende Pilotierung von neuen wissenschaftlichen Weiterbildungsformaten stellen eine große Herausforderung dar. Um das Ziel einer nachhaltigen Implementierung des Angebots am Markt zu erreichen, müssen die Bedarfe der Teilnehmenden hinsichtlich der persönlichen Weiterentwicklung im Sinne des Lebenslangen Lernens erfüllt werden. Ein gut durchdachtes Evaluationskonzept ist das zentrale Instrument dazu. Dieses liefert entscheidende Hinweise für die Optimierung der Angebote hinsichtlich der Erreichung einer hohen Qualität und Aktualität.

1.1 Evaluationsgegenstand

Gegenstand der Evaluation ist die Pilotphase des wissenschaftlichen Weiterbildungsmoduls „CAS Intelligente Energienetze“. Dieses wurde vor dem Hintergrund des Wandels in der Energieversorgung vom Fraunhofer-Institut für Solare Energiesysteme ISE entwickelt. Dabei handelt es sich um das erste Modul des Zertifikats-Angebots „DAS Energiesystemtechnik“, welches im Verbundprojekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education“ zwischen der Universität Freiburg, dem Fraunhofer ISE, dem Fraunhofer-Institut für Kurzzeitdynamik EMI und der Fraunhofer Academy angesiedelt ist. Das Verbundprojekt wird im Rahmen des Wettbewerbs des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ gefördert. Die Koordination obliegt der Freiburger Akademie für universitäre Weiterbildung (FRAUW). Längerfristiges Ziel ist die Adaption des Evaluationskonzepts für weitere Module des Verbundprojekts.

Im Rahmen des Verbundprojekts sollen im Sinne eines modularen Baukastensystems, dem „Freiburger Baukasten“, Angebote unterhalb der Studiengangsebene in Anlehnung an die

Systematik der universitären Weiterbildung der Schweiz, Swissuni, nach etablierten Qualitätsstandards entwickelt werden. Die einzelnen Module können bausteinartig miteinander kombiniert werden (siehe Abbildung 1) und führen zu den Abschlüssen „Certificate of Advanced Studies“ (CAS) und „Diploma of Advanced Studies“ (DAS). Perspektivisch ist durch Zusammenfügung der Module auch ein Master of Advanced Studies (MAS) als Weiterbildungsabschluss in Diskussion. Bei dem Weiterbildungsangebot „Intelligente Energienetze“ handelt es sich um ein CAS-Modul. Die Belegung von drei CAS-Modulen aus dem Bereich Energiesystemtechnik führt zu einem DAS-Abschluss.

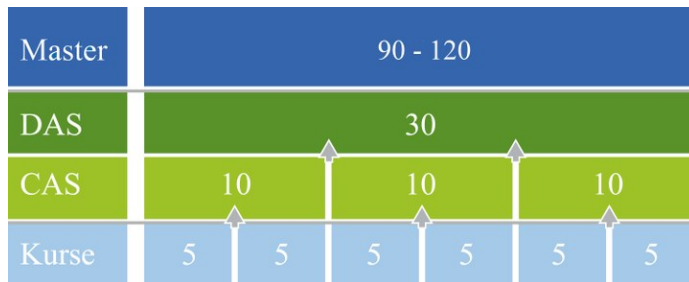


Abbildung 1 Baukastensystematik in Anlehnung an Swissuni (CAS = Certificate of Advanced Studies; DAS = Diploma of Advanced Studies; Zahlen geben Arbeitsaufwand in Credit Points an)

Das Weiterbildungsangebot wird im Blended-Learning-Format durchgeführt. Das heißt, es beinhaltet online-basierte Selbstlernphasen, regelmäßige Online-Meetings und Präsenztermine. Das Modul hatte eine Laufzeit von 29 Wochen im Zeitraum vom 26. Juni 2014 bis 17. Januar 2015. Es fanden zwei Präsenztermine in Freiburg am Fraunhofer ISE zu Beginn und Ende der Weiterbildung statt. Die Zielgruppe des Weiterbildungsangebots sind Personen aus dem MINT-Bereich (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) oder aus MINT-nahen Studiengängen oder Ausbildungen. Ein Bachelor-Abschluss in einem MINT-Studiengang oder eine Ausbildung mit Meisterdiplom bzw. Meisterbrief aus dem MINT-Bereich oder ein staatlich geprüfter Abschluss aus dem technischen Bereich ist Voraussetzung für die Teilnahme. Aus 55 Bewerbungen wurden 21 Personen zur Weiterbildung zugelassen.

1.2 Evaluation

Eine Evaluation besteht aus drei Phasen: Planung, Durchführung und Verwertung (Stockmann & Meyer, 2014). In der Planungsphase wird das Evaluationsvorhaben bestimmt und eingegrenzt und ein Evaluationskonzept sowie Ablaufplan werden entwickelt. Das heißt zum Beispiel, Evaluationsgegenstand, -ziele und die Durchführungsart (intern oder extern) werden festgelegt. Ein Untersuchungsdesign wird entwickelt und Datenerhebungsmethoden ausgewählt. In der Durchführungsphase werden die Instrumente (z.B. Fragebögen) entwickelt und es erfolgt die Datenerhebung und -auswertung. In der Verwertungsphase schließlich werden die Ergebnisse präsentiert und Empfehlungen erarbeitet. Im Folgenden wird dargestellt, wie das Pilotmodul „Intelligente Energienetze“ evaluiert wird. Die Planung und Durchführung der Evaluationen sowie die Auswertung der Ergebnisse finden am Fraunhofer ISE statt. Das Evalua-

tionskonzept wird von Psychologen mit den anderen Beteiligten des Teilprojekts, den Erziehungswissenschaftlern, der Projektkoordination und den fachwissenschaftlichen Dozenten des Fraunhofer ISE entwickelt und gemeinsam durchgeführt. Die Verwertung der Ergebnisse wird in Kooperation mit dem Zentral-Projekt des Verbundprojekts (FRAUW) und der Fraunhofer Academy durchgeführt. Mit dieser Vorgehensweise soll eine nachhaltige Etablierung im Freiburger Baukasten erreicht werden.

Planung

Ziel dieser Evaluation ist die Gewinnung von Erkenntnissen über den Ablauf und die Ergebnisse des Weiterbildungsangebots sowie seine Bewertung durch die Teilnehmenden. Vor allem Stärken und Schwächen des Angebots sollen identifiziert werden. Davon ausgehend sollen Lernprozesse initiiert werden, die für die Weiterentwicklung des Weiterbildungsangebots und seine Überleitung in die Marktreife genutzt werden können. Dazu wurden konkret acht Dimensionen auf Grundlage der Bewertungskriterien nach Stockmann (2006) identifiziert, welche im Laufe der Evaluation untersucht werden. Diese acht Dimensionen sind Bedarf und Bedürfnisse, Voraussetzungen und Aufwand, Akzeptanz und Inanspruchnahme, Auswirkungen und Effekte, Qualität und Angemessenheit, Effizienz, Kosten-Nutzen-Relation und Transfererfolg. Jede Dimension umfasst einzelne Variablen, die im Rahmen der Evaluation erfasst werden. Tabelle 1 bietet eine Übersicht über die acht Dimensionen und dazugehörige Variablen.

Dimension	Variable
Bedarf und Bedürfnisse	Ziele und Erwartungen der TN zu Beginn der Weiterbildung Bedarf der TN nach Betreuung Lernmotivation und offene Wünsche der TN im Verlauf
Voraussetzungen und Aufwand	Bewertung der vorausgesetzten Vorkenntnisse der Weiterbildung durch die TN Arbeitsaufwand der einzelnen Arbeitseinheiten
Akzeptanz und Inanspruchnahme	Nutzung und Nützlichkeit einzelner Medien der interaktiven Lernplattform Verhältnis von Einzel- und Gruppenarbeit
Auswirkungen und Effekte	selbst eingeschätzte Kompetenz (z.B. Fach- oder Methodenkompetenz) Quote der bestandenen Abschlussprüfungen Abschlussnoten
Qualität und Angemessenheit	Qualität der Lehrmaterialien (z.B. aktuell, anwendungsbezogen) Qualität der Präsenzveranstaltungen (z.B. Organisation)
Effizienz	Verhältnis von Lernaufwand und Nutzen
Kosten-Nutzen-Relation	Willingness-to-pay (Zahlungsbereitschaft)
Transfererfolg	Einschätzung der Anwendbarkeit der Inhalte im Beruf

Tabelle 1 Acht Bewertungsdimensionen und dazugehörige Variablen (TN = Teilnehmende)

Die Durchführung der Evaluation findet intern statt. Vorteil einer internen Evaluation ist, dass das „Programm, die damit verbundenen Ziele, Probleme und situativen Bedingungen gut bekannt [sind] und Evaluationsempfehlungen unmittelbar von den Verantwortlichen umgesetzt werden [können]“ (Stockmann & Meyer, 2014). Da Erkenntnisgewinn und Lernorientierung bei dieser Evaluation im Vordergrund stehen, ist die interne Durchführung sinnvoll.

Durchführung

Der Ablauf dieser Evaluation ist dreistufig: In der ersten Stufe werden die Teilnehmenden im laufenden Kurs über die ILIAS-Online-Plattform zu ausgewählten Variablen befragt. In der zweiten Stufe findet eine umfangreiche Abschlussevaluation zu allen Evaluationsdimensionen in Papierform während der zweiten Präsenzphase statt. Die dritte Stufe beinhaltet eine Online-Umfrage als Follow-up bezüglich des Transfererfolgs ca. zwei Monate nach Abschluss der Weiterbildung. Dadurch werden in dieser Evaluation Aspekte einer formativen (aktiv-gestaltenden) und einer summativen (bilanzierenden) Evaluation kombiniert. Denn die ersten Ergebnisse der Online-Umfragen können dazu genutzt werden, das Weiterbildungsangebot bereits im laufenden Kurs zu optimieren. Es wurden zwei Online-Umfragen durchgeführt. Die erste Umfrage beinhaltete die Bewertung der Betreuung (nach Thielsch, Dusend & Grötemeier, 2010), des Arbeitsaufwandes der einzelnen Arbeitseinheiten, der Voraussetzungen der Weiterbildung (z.B. physikalische Grundlagen), der Medien der ILIAS-Lernplattform und der Online-Meetings. Außerdem wurde die Lernmotivation über einzelne Items des Fragebogens zur Erfassung aktueller Lern- und Leistungssituationen (FAM; Rheinberg, Vollmeyer & Burns, 2001) erfasst und die Teilnehmenden wurden gebeten, eine Zwischenbilanz sowie Stärken und Schwächen der Weiterbildung anzugeben. Die zweite Online-Umfrage fragte den Arbeitsaufwand der neuen Arbeitseinheiten und erneut die Lernmotivation sowie Zwischenbilanz, Stärken und Schwächen ab.

Die Teilnehmenden werden fast ausschließlich schriftlich befragt. Eine schriftliche Befragung ist zum einen sehr ökonomisch und sichert zum anderen die Objektivität der Befragung. Während der Präsenzphasen gibt es zusätzlich die Gelegenheit zu mündlichen Rückmeldungen. Die Erhebungsinstrumente wurden aus bestehenden Fragebögen (Rheinberg et al., 2001; Thielsch et al., 2010) und neu konzipierten Items zusammengesetzt.

Für die Online-Umfragen wurde ein Fragebogen-Tool der ILIAS-Lernplattform genutzt. Dieses Tool bietet verschiedene Itemtypen und Antwortformate (z.B. Einfachauswahl, Mehrfachauswahl, offene Fragen) und eine simple Implementation der Umfrage in die gewohnte Lernumgebung der Teilnehmenden. Diese können die Umfrage unabhängig von Ort und Zeit beantworten und die Daten liegen für die Auswertung sofort digital vor.

Verwertung

An der ersten Online-Umfrage nahmen 95 Prozent der Teilnehmenden teil. Die zweite Online-Umfrage läuft zurzeit. Die Ergebnisse der ersten Online-Umfrage zeigen, dass die Teilnehmenden

den insgesamt mit der Weiterbildung zufrieden sind. Es ergaben sich vor allem über die Angabe von Stärken und Schwächen Ansatzpunkte zur Optimierung des Weiterbildungsangebots. Einige davon werden bereits im laufenden Kurs umgesetzt, z.B. die kleinschrittigere Darstellung von Musterlösungen, andere werden für folgende Kurse und die Überleitung des Moduls in die Marktreife in Betracht gezogen.

2 Reflexion: Potenziale und Herausforderungen

2.1 Schwierigkeiten und Bewältigungsstrategien

Eine Schwierigkeit von Evaluation ist der Spagat zwischen umfangreichen Befragungen, die wertvolle Rückmeldungen liefern können und kurzen Befragungen, welche wenig Zeit der Teilnehmenden in Anspruch nehmen. Eine Lösung stellen regelmäßige kurze Online-Umfragen dar. Diese liefern über die Zeit ein umfassendes Bild der Einschätzung der Teilnehmenden und fordern diese jeweils nur mit kurzen Umfragen (ca. fünf bis 15 Minuten).

Eine Herausforderung dieser Evaluation ist der zeitliche Rahmen. Das Weiterbildungsangebot und die Evaluation wurden zeitgleich begonnen. Empfehlenswert ist jedoch, die Evaluation zu planen und ein Evaluationskonzept zu entwickeln, bevor das Weiterbildungsangebot beginnt. Bei geringer Vorlaufzeit sollte die Konzentration zunächst auf der Umsetzung der formativen Evaluation liegen. Die summative Evaluation kann parallel zur laufenden Weiterbildung konzipiert werden.

2.2 Erfolge und Bedingungen des Gelingens

Die fast 100-prozentige Beteiligung an der ersten Online-Umfrage stellt einen großen Erfolg dieser Evaluation dar. Dazu beigetragen haben die Implementation der Umfrage in die gewohnte Lernumgebung der Teilnehmenden, regelmäßige Erinnerungen an die Teilnahme und der geringe Umfang der Umfrage. Hervorzuheben ist die Ausführlichkeit der Rückmeldungen. Es gilt, offene Fragen so zu formulieren, dass sie dazu einladen, konstruktive Kritik zu äußern. Beispielsweise wurden Stärken und Schwächen mit der Formulierung „Das sollte unbedingt beibehalten bzw. geändert werden“ abgefragt.

2.3 Möglichkeiten zur Weiterentwicklung

Ein systematischer Zeitplan für den Ablauf würde eine sinnvolle Weiterentwicklung des Evaluationskonzepts darstellen. Da es sich bei dieser Evaluation um die explorative Evaluation eines Pilotmoduls handelte, wurden die Online-Umfragen nach Bedarf eingesetzt. Auch ist ein festgelegtes System der Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an alle beteiligten Stakeholder für den Regelbetrieb von Vorteil.

2.4 Nachhaltige Verankerung

Die acht untersuchten Dimensionen der Evaluation lassen sich mit wenigen Anpassungen auch auf andere Themen und Module übertragen. Die erstellten Instrumente können weiter verwendet werden. Das Umfrage-Tool der ILIAS-Plattform bietet außerdem die Möglichkeit zur

Erstellung eines Fragepools. Eine solche Option ist sinnvoll, um aus verschiedenen Fragen einen Fragebogen zusammenzustellen, der auf das aktuelle Weiterbildungsangebot zugeschnitten ist. Dadurch ist die nachhaltige Verankerung der Evaluation auch in nachfolgenden Kursen gewährleistet.

Diese Vorgehensweise ist insbesondere deshalb von großer Bedeutung, weil aktuell auf kein bestehendes, einheitliches Qualitätsmanagement und Evaluationskonzept für die beteiligten Partner im Verbundprojekt zurückgegriffen werden kann. Zudem hat sich gezeigt, dass die vorhandenen Qualitätsmanagementsysteme und Evaluationskonzepte der Universität Freiburg für traditionelle Studierende aufgrund der großen Unterschiede der Anforderungen und Bedürfnisse der Zielgruppen nicht auf die berufliche wissenschaftliche Weiterbildung übertragen werden können. Aus diesem Grund werden die bestehenden institutionellen Qualitätsmanagementsysteme von der Universität Freiburg, der Fraunhofer Academy und SwissUni miteinander abgeglichen. Das Ziel ist, für die wissenschaftlichen Weiterbildungsangebote im Freiburger Baukasten ein Qualitätsmanagement zu etablieren, das allen Anforderungen der involvierten Institutionen gerecht wird. Dazu gehört die Entwicklung und Erprobung eines Evaluationskonzepts, das an diese Form der wissenschaftlichen Weiterbildung angepasst ist und eine kontinuierliche Weiterentwicklung möglich macht.

Literatur

- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Burns, B. D. (2001). FAM: ein Fragebogen zur Erfassung aktueller Motivation in Lern- und Leistungssituationen. *Diagnostica*, 47(2), 57-66.
- Stockmann, R. (2006). *Evaluation und Qualitätsentwicklung: Eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement*. Münster: Waxmann.
- Stockmann, R. & Meyer, W. (2014). *Evaluation: Eine Einführung*. Opladen: Budrich.
- Thielsch, M. T., Dusend T., & Grötemeier, I. (2010). Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Tutorien (MFE-T). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 14.0. Bonn: GESIS.

Qualitätssicherung durch Evaluation der Studieneingangsphase: erprobte Methoden und Herausforderungen

Nina Kälberer, Brigitte Petendra, Eva-Maria Beck-Meuth, Bernhard Hoppe, Cornelia Böhmer und Raphael Kurz

Abstract

Dieser Beitrag beschreibt die Qualitätssicherungsmaßnahmen, die im Rahmen der Studieneingangsphase im Projekt Open e-University entwickelt und durchgeführt wurden. Der Schwerpunkt lag dabei auf der Evaluation des Studienprogramms und der für die Zielgruppe der berufsbegleitend Studierenden entwickelten Lehr-/ Lernmethoden. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Darstellung des Evaluationsprozesses bzw. der Erfahrungen aus dessen Erprobung anhand dreier Praxisbeispiele: die Evaluation des Mathematik-Auffrischkurses, die Befragung der berufsbegleitend Studierenden zu ihrer schulischen und beruflichen Vorbildung und die Evaluation der erprobten Studiengangsmodule. Im Rahmen dieser entwickelten Maßnahmen wurden verschiedene Methoden wie teilstandardisierte Befragungen in Papierform und als Online-Variante, Feedbackrunden sowie Workshops zur Ergebnissicherung erprobt. Bei der Durchführung dieser Maßnahmen und im Hinblick auf eine geplante Verankerung im Qualitätssicherungskonzept des Studiengangs ergaben sich verschiedene Herausforderungen insbesondere auf organisatorischer und struktureller Ebene, die ebenfalls in diesem Beitrag diskutiert werden sollen. Als Nächstes werden die Entwicklung geeigneter Formen der Ergebnissrückmeldung und deren nachhaltige Verankerung angestrebt, um eine Qualitätssicherungskultur mit den Beteiligten des Studiengangs an der Hochschule zu etablieren.

1. Der Evaluationsprozess im Projekt „Open e-University“: Ziele, Methoden und Ergebnissicherung

Im Projekt „Open e-University“ entwickelten und erprobten die Hochschulen Aschaffenburg und Darmstadt einen gemeinsamen Bachelor-Studiengang in Elektro- und Informationstechnik, der sich an Berufstätige richtet. Begleitend zu dieser Entwicklungsarbeit wurde ein Qualitätssicherungskonzept erarbeitet und erprobt, das sich insbesondere auf die Evaluation der Studieneingangsphase bezieht. Dieser Fokus auf der Verbesserung der Qualität zu Studienbeginn liegt nahe, da ein Studienabbruch in der Elektrotechnik überwiegend in den ersten Semestern erfolgt (HIS, 2013, S. 4). Dabei spielen u.a. Leistungsprobleme eine besondere Rolle, da aufgrund der hohen Stoffmenge und des Fehlens von Grundlagen aus Schulzeiten die zügige Aneignung des Stoffes erschwert wird und das geforderte Leistungsniveau zunächst oftmals schwer erreicht werden kann. Dies verlangt nach einem „ganzen Bündel an Kontroll- und Förderaktivitäten, die auf verschiedene Zielgruppen unter den Studierenden auszurichten sind“ (HIS, 2013, S. 4). Das Praxisbeispiel, das in diesem Beitrag diskutiert wird, bezieht sich auf diesen erprobten Evaluationsprozess sowie dessen Potenziale und Herausforderungen für die Verstetigung über den Projektzeitraum hinaus.

1.1. Beschreibung des Evaluationsprozesses

Mit dem Instrument der Evaluation verfolgen die Projektbeteiligten das Ziel, eine Verbesserung der Lehrsituation und des Studienprogramms zu erreichen. Insbesondere sollen mit der Evaluation die Aktivierung des Reflexionsprozesses über „gute Lehre“ sowie die Sensibilisierung für die Bedürfnisse berufstätiger Studierender bei den Programmbeteiligten angeregt werden. Weiterhin soll auf die Besonderheiten der Studienorganisation aufmerksam gemacht werden. Ein Teil der Lehrenden hatte bisher wenig bis keine Erfahrungen mit berufsbegleitenden Lehrformaten, weshalb die Förderung des Austauschs zwischen allen Beteiligten möglichst früh beginnen sollte. Darüber hinaus soll damit die Etablierung einer Qualitätskultur in berufsbegleitenden Studiengängen an den beteiligten Hochschulen unterstützt werden. Hierfür wurde zunächst ein Prozess definiert, der die Art der Erhebungen sowie die Rückmeldung der Ergebnisse regelt und somit die Ergebnissicherung der Evaluationsbemühungen ermöglicht.

Um die genannten Ziele zu erreichen, war neben der Definition dieses Evaluationsprozesses eine zentrale Frage, welche Angebote evaluiert werden sollen und mit welcher Methode. Dabei wurden drei zu evaluierende Bereiche identifiziert, in denen Erkenntnisse zu Qualitätsfragen in der Studieneingangsphase gewonnen werden sollen: a) der Vorkurs-Mathematik, b) die Erstsemesterbefragung und c) die Lehrveranstaltungen (Module). Darüber hinaus ist eine Rückmeldung der Ergebnisse an die verschiedenen Beteiligten vorgesehen sowie die Diskussion in Lehrenden-Workshops und im zentralen Lenkungsgremium. Abbildung 1 stellt den entwickelten Evaluationsprozess dar:

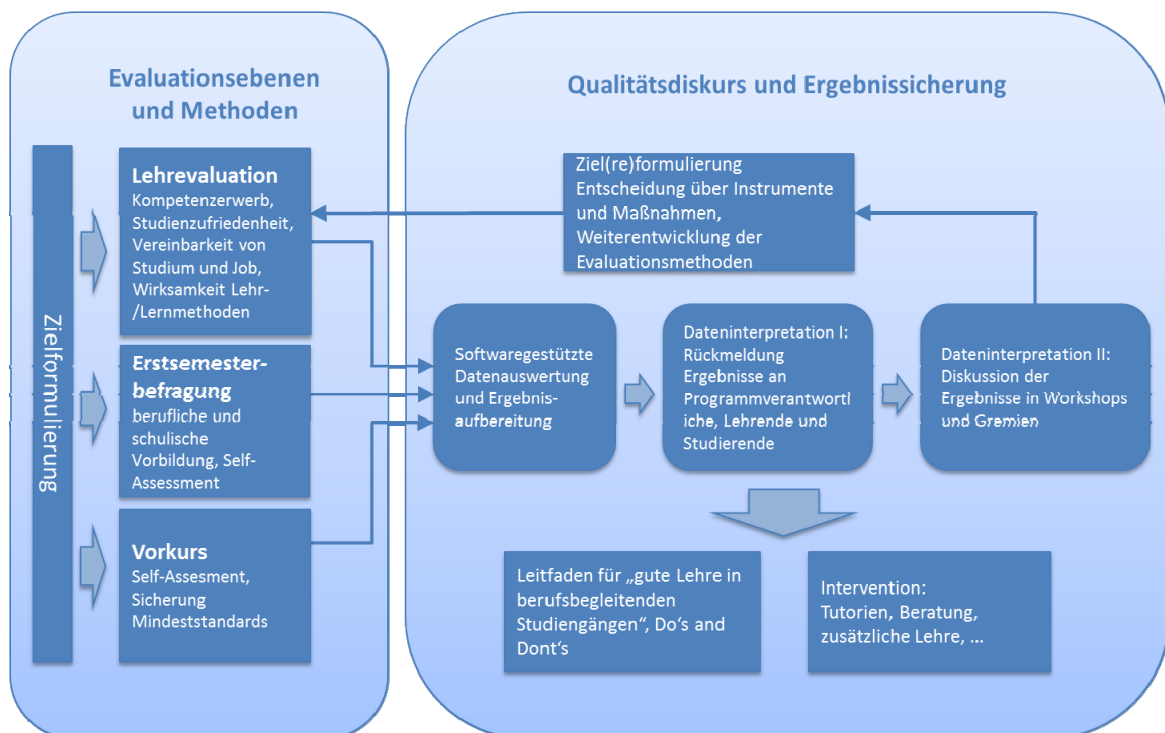


Abbildung 1 Evaluationsprozess zur Qualitätssicherung in der Studieneingangsphase im Projekt „Open e-University“

Gegenüber den gängigen Lehrveranstaltungsevaluationen in Präsenzstudiengängen gilt bei Evaluationen von Weiterbildungsangeboten die Beachtung einiger Besonderheiten. In allen drei dargestellten Evaluationsbereichen wurden deshalb Besonderheiten der Zielgruppe und des Studiengangs im Erhebungsdesign berücksichtigt. Beispielsweise sind in dem technischen Studiengang Elektro- und Informationstechnik mathematische Kenntnisse insbesondere in den ersten Semestern für den Studienerfolg entscheidend, weshalb der Evaluation des Mathematik-Auffrischkurses und dessen Weiterentwicklung große Bedeutung zukommt. Ein weiterer Aspekt ist die Heterogenität der nicht traditionellen Studierendengruppe. Um Informationen über schulische und berufliche Vorbildungen zu erhalten und somit im Lehrgeschehen an die Berufspraxis der Studierenden anknüpfen zu können, werden entsprechende Befragungen durchgeführt. Zudem bestehen aufgrund des Blended-Learning-Formats des Studiengangs andere Ansprüche an die Entwicklung von Fragebögen und die Durchführung der Evaluation. Die drei Bereiche werden im Folgenden genauer dargestellt.

Evaluation des Mathematik-Auffrischkurses

Der Mathematik-Auffrischkurs (Kälberer, Tschirpke, Böhmer & Beck-Meuth, 2014) wurde als vorbereitendes Element vor Beginn des Studienstarts eingeführt, um Studierenden mit geringeren Mathematik-Vorkenntnissen die Möglichkeit zu geben, verschiedene Themen nachzuholen und vorhandenes Wissen aufzufrischen. Zudem dient der propädeutische Kurs der Sicherung eines Mindeststandards, um den großen Unterschieden bei den mathematischen Vorkenntnissen zu begegnen. Der Auffrischkurs fand zum ersten Mal von Mai bis Juli 2013 vor dem eigentlichen Studienbeginn im September statt und ist als Blended-Learning-Format organisiert. Der Zeitraum vor dem Studienstart hat sich bewährt, sodass der Kurs dieses Jahr – etwas verlängert – von April bis Juli 2014 durchgeführt wurde. Die Organisation des Kurses gestaltet sich wie folgt: Die Studierenden lernen zum einen in bestimmten Phasen selbstständig zu Hause, unterstützt durch eine Lernplattform, Online-Lernmaterialien und einen Tutor und zum anderen finden Präsenzveranstaltungen an der Hochschule statt. Mit der Evaluation des Mathematik-Auffrischkurses wurden verschiedene Ziele verfolgt: Von großem Interesse waren der persönliche Nutzen des Kurses für die Studierenden, der Schwierigkeitsgrad des Kurses, die Durchführung der angebotenen Präsenzveranstaltungen, das Lernen auf der Lernplattform, die Einschätzung der eigenen Arbeitsweise sowie die Kenntnisse über die verschiedenen mathematischen Themen. Weiterhin gab es Freitextantwortfelder im Fragebogen, die abfragten, was am Vorkurs besonders gut war und was verbessert werden sollte. Die Evaluation erfolgte während der letzten Präsenzveranstaltung mithilfe eines teilstandardisierten Fragebogens. Der Fragebogen wurde zusätzlich online auf der Lernplattform zur Verfügung gestellt, um die Rücklaufquote zu erhöhen. Der Standardfragebogen der Hochschule zur Lehrveranstaltungsevaluation konnte hierfür nicht verwendet werden, da er die Besonderheiten des Mathematik-Auffrischkurses nicht berücksichtigte. Deshalb wurde ein eigenständiger Fragebogen zur Evaluation des Vorkurses entwickelt.

Die Evaluation des Mathematik-Vorkurses verdeutlichte, dass dieser die Entscheidungsfindung der Studierenden zur Aufnahme eines Studiums unterstützt. Ein Großteil der Studierenden, die den Mathematik Vorkurs besuchten, entschied sich anschließend auch für das Studienprogramm. Der Mathematik-Vorkurs half somit, die wirklich interessierten und geeigneten Personen anzusprechen, was auch zur Qualitätssicherung in der Studieneingangsphase beiträgt. Da der Vorkurs ebenfalls in Form eines Blended-Learning-Konzeptes durchgeführt wurde, konnten die angehenden Studierenden bereits erste Erfahrungen mit der speziellen Studienorganisation und den Lehr-/ Lernmethoden sammeln.

Erstsemesterbefragung zur Vorbildung

Ein weiterer wesentlicher Teil der Qualitätssicherung im Projekt Open e-University ist die Befragung der Erstsemester zu Beginn des Studiums. Obwohl sie kein Bestandteil der klassischen (Lehr-) Evaluation ist, betrachten wir die Erstsemesterbefragung dennoch als Teil des Evaluationsprozesses, weil auch die Erkenntnisse zur Vorbildung, zu Lebensumständen und zur Motivation der Studierenden zur Verbesserung des Lehrgeschehens und Curriculums beitragen können. Ziel dieser Befragung ist, die Beteiligten über die Zusammensetzung der Studierendenschaft und deren Vorbildungen zu informieren, bevor die ersten Lehrveranstaltungen beginnen. Da sich die Präsenzzeiten im Blended-Learning-Format des Studiengangs auf zwei Tage pro Lehrveranstaltung beschränken und bereits vor dem ersten persönlichen Kontakt Selbstlernphasen stattfinden, sind nach unserer Erfahrung diese Informationen für die Lehrenden hilfreich, um die Gruppe im Vorfeld einschätzen zu können.

Die Inhalte der Befragung der Erstsemester umfassen deren berufliche und schulische Vorbildung sowie studienrelevante Kompetenzen. Damit werden einerseits die Voraussetzungen erfasst, die die Studierenden zu Beginn mitbringen. Andererseits können wertvolle Erkenntnisse über die Zusammensetzung der doch sehr heterogenen Gruppe von berufstätigen Studierenden gewonnen werden. Beispielsweise bringen alle Studierenden berufliche Erfahrungen aus dem elektrotechnischen Bereich mit, aber auf ganz unterschiedliche Weise. Ebenso verhält es sich mit den mathematischen Kompetenzen, die aufgrund unterschiedlicher Schulabschlüsse und des Alters (Abstand zur Schulzeit) differieren. Um alle relevanten Daten zu erhalten, wurde ein umfangreicher, teilstandardisierter Fragebogen entwickelt, der als Papiervariante den Studierenden im Rahmen ihrer Auftaktveranstaltung zu Beginn des ersten Semesters vorgelegt wurde. Die Anwesenheitspflicht bei dieser Blockveranstaltung garantiert einen (fast) vollständigen Rücklauf und damit ein repräsentatives Bild der jeweiligen Kohorte.

Evaluation der erprobten Studiengangsmodule

Die Evaluation der Lehrveranstaltungen (Petendra, Kälberer & Hoppe, 2014) ist ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Qualitätsverbesserung des Lehrgeschehens und des Studienangebots. Ziel der Lehrevaluation ist, möglichst viele Informationen zum Studiengangsmodul zu gewinnen sowie Potenziale und Verbesserungsmöglichkeiten zu erkennen. Zudem zielt diese Evaluation auf die Förderung des Austauschs zwischen den Beteiligten ab. Die direkte Rück-

meldung von Studierendenbewertungen an Lehrende ist deshalb wichtig, weil aufgrund der wenigen Präsenzzeiten und damit der wenigen direkten Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden, es mitunter schwer fällt einzuschätzen, wo die Studierenden stehen und welche Lehrangebote in den Selbstlernphasen zielführend sind. Den Studierenden bieten solche Evaluationen die Chance, anonym Kritik zu äußern.

Für die Durchführbarkeit einer passgenauen Evaluation war die Überarbeitung der an den beiden Hochschulen bereits etablierten Evaluationsprozesse notwendig, da die üblichen standardisierten Fragebögen und die Art der Durchführung der Evaluation an beiden Hochschulen nicht der organisatorischen und didaktisch-methodischen Struktur des entwickelten berufsbegleitenden Studiengangs entsprechen. Zunächst bestand die Aufgabe darin, einen Fragebogen zu entwickeln, der einerseits den Lehrprozess im Blended-Learning-Format abbildet und andererseits lernendenzentrierte Fragen integriert (Nowakowski, Vervecken, Braun & Hannover, 2012). Eine Herausforderung für die Entwicklung eines standardisierten Fragebogens stellt das unterschiedliche Format der Lehrveranstaltungen dar. Trotz eines einheitlichen didaktischen Konzepts werden die Präsenzveranstaltungen je nach Fach spezifisch gestaltet (z.B. als Vorlesung, Übung oder Seminar). Zudem müssen die verschiedenen Lernorte berücksichtigt werden sowie die für die Selbstlernphasen unterstützenden Angebote (E-Learning, Webinare und Lehrbriefe). Um die speziellen Lehrformate zu berücksichtigen und die nötige Flexibilität zu bieten, wurde ein detaillierter Fragebogen mit diversen optional wählbaren Fragekategorien entwickelt: Lehrbrief (integrierte Übungsaufgaben, integrierte Beispiele), Präsenzveranstaltung, E-Learning-Angebote, Prüfung, Gesamteindruck, Webinar, Tutorium. Neben Skalenfragen sowie Single- und Multiple-Choice-Fragen beinhaltete der Fragebogen zunächst diverse offene Fragen, die im Zuge der Überarbeitung reduziert werden konnten. Zudem wurden umfassende Fragen zur Lernbelastung und zu Gründen für die Nichtnutzung von Angeboten integriert. Dabei interessierte auch, an welcher Stelle Beeinträchtigungen der Lernleistungen durch private oder berufliche Anforderungen wahrgenommen werden. Der weiterentwickelte Fragebogen wurde bereits im zweiten Semester erprobt.

Obwohl eine Reihe von qualitativen und diskursorientierten Feedbackmethoden ihre Vorteile haben (Vorteil formativer Evaluationen), wenden wir hauptsächlich die Methode der teilstandardisierten Befragung als summative Evaluation (Bortz & Döring, 2002) an. Die Gründe hierfür liegen beispielsweise in der knappen Präsenzzeit, die den Lehrenden und Studierenden zur Verfügung steht. Ausführliche Feedbackrunden würden in Konkurrenz zum fachlichen Unterricht stehen. Deshalb wurden solche Formate in die Lehrveranstaltungen integriert, die genügend Zeit für eine qualitative Feedbackrunde bieten, wie z.B. die Summer-School-Blockveranstaltungen. Ergänzt wird die Evaluation dennoch durch eine standardisierte Befragung.

Aufgrund des Zeitproblems haben wir uns für die Online-Variante der Befragung entschieden (nachdem beides getestet wurde). Obwohl bekanntermaßen die Rücklaufquote bei Online-Befragungen eher gering ist, haben wir die Erfahrung gemacht, dass durch das eingeübte Online-Lernen auch eine erhöhte Bereitschaft besteht, an einer Online-Evaluation teilzunehmen.

men. Dieses Vorgehen entlastet nicht nur die knappen Präsenzzeiten, es bietet zudem den Vorteil einer zeitnahen, automatisierten Auswertung, z.B. durch das Evaluationstool EvaSys. Das aufwendige Einlesen von Fragebögen entfällt damit.

Rückmeldung der Ergebnisse und Ergebnissicherung

Unerlässlich für die Ergebnissicherung von Evaluationen und die Unterstützung des Reflexionsprozesses über „gute Lehre“ ist unseres Erachtens die Rückmeldung der Ergebnisse an die Programmbeteiligten (Lehrende, Studierende, Programmverantwortliche). Dies wurde auf unterschiedliche Weise erprobt: Die Ergebnisse der Lehrevaluation in den Modulen wurden unmittelbar als Auswertungsbericht (pdf-Bericht aus EvaSys) an die Lehrenden zurückgemeldet. Um die Bewertung des eigenen Moduls im Vergleich zu anderen Lehrveranstaltungen des jeweiligen Semesters besser einschätzen zu können, erhielten die Lehrenden zusätzlich Durchschnittswerte (Globalwerte) in den einzelnen Fragenkategorien. Die Ergebnisse aus den Erstsemesterbefragungen wurden allen Beteiligten (auch den Studierenden) in aufbereiteter Form als Präsentation auf der Lernplattform Moodle bereitgestellt. Die Ergebnisse aller Befragungen wurden darüber hinaus in Workshops mit den Programmbeteiligten vorgestellt und diskutiert. Eine weitere Präsentation und Diskussion der Ergebnisse fand im Lenkungsgremium des Studiengangs statt. Dieses zentrale Gremium entscheidet ebenfalls über Änderungen des Studienplans oder der Lehrinhalte. Zur Unterstützung der Verbesserung des Lehrgeschehens und zur Sensibilisierung für die Lernbedürfnisse der berufsbegleitenden Studierenden wurde zudem ein Leitfaden als „Do’s and Don’ts in der berufsbegleitenden Lehre“ erstellt und den Lehrenden zur Verfügung gestellt. Dieser wird mit den Ergebnissen kontinuierlich erweitert.

1.2. Anpassungen des Studienprogramms aufgrund der Evaluationen

Die Erforschung der Zielgruppe („Wer sind unsere Studierenden?“) lieferte interessante Erkenntnisse, die für die Durchführung des Studienprogramms von großer Bedeutung sind. Lehrende konnten sich beispielsweise bereits vor Start des eigentlichen Programms ein Bild von den Studierenden machen. Es zeigte sich, dass eine Vielzahl der Studierenden bereits praktisch im Bereich Elektronik / Elektrotechnik gearbeitet hatte und hier ein gewisses Know-how vorhanden ist. Dies führte nach dem ersten Probedurchlauf zu einer inhaltlichen Verschiebung im Studienprogramm. Anstelle des eher theoretischen Moduls Grundlagen der Elektrotechnik wird jetzt im ersten Semester das Modul Elektronik angeboten. Damit ist die Idee verbunden, an die praktischen Fähigkeiten der Studierenden und deren Vorwissen in diesem Bereich anzuknüpfen und ihnen mit einer eher praxisorientierten Elektronik-Lehrveranstaltung den Einstieg in das Studium zu erleichtern. Ein weiterer Vorteil der Erstsemesterbefragung und der beschriebenen Ergebnissrückmeldung liegt in der Vorbereitung der Lehrenden auf die heterogene Zielgruppe. Somit bietet sich die Möglichkeit, sich am Kenntnisstand der Studierenden zu orientieren und inhaltlich anzuknüpfen. Zudem ermöglicht es den Studierenden ihre eigene Eingangsqualifikation zu reflektieren. Des Weiteren bietet eine langfristige Erhebung über mehrere Kohorten hinweg die Möglichkeit, den Wissensstand über die Merkmale der

berufsbegleitend Studierenden zu erweitern (über Bedarfs- und Zielgruppenanalysen in der Entwicklungsphase hinaus), was in den kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Studienorganisation einfließen kann.

Weiterhin zeigte sich durch die Modulbefragungen, dass der Workload der Module des ersten Semesters unterschiedlich eingeschätzt wurde. Workload-Spitzenreiter waren hier die Module Ingenieurmathematik und Grundlagen der Elektrotechnik. Um den Workload im ersten Semester zu entzerren, wurde, wie bereits beschrieben, ein Tausch mit dem Modul Elektronik vorgenommen. Damit bekommen die Studierenden mehr Zeit zur Aneignung der mathematischen Kompetenzen. Weiterhin wurde die Organisation des Semesters umstrukturiert: Während im ersten Erprobungsjahrgang noch alle vier Module des Semesters parallel starteten, wurde das Semester für den zweiten Erprobungsjahrgang in zwei Hälften unterteilt. Sowohl in der ersten Hälfte als auch in der zweiten Hälfte starten zwei Module parallel und schließen jeweils zeitnah mit einer Prüfung ab. Bei der Kombination der Module wird außerdem darauf geachtet, dass jeweils ein Modul mit einem hohen Workload mit einem Modul mit geringerem Workload kombiniert wird. Diese Anpassungen wurden aufgrund der Evaluationsergebnisse vorgenommen und sollen weiterhin beobachtet werden.

2. Reflexion des Evaluationsprozesses: Potenziale und Herausforderungen

Abschließend beurteilt, zeigten sich bei dem beschriebenen Vorgehen diverse Potenziale und Herausforderungen, aber auch spezifische Besonderheiten für die institutionelle Verstetigung der Evaluationen, die im nachfolgenden Text dargestellt werden.

„Starthilfe“ durch Förderung

Ein maßgebliches Potenzial für die erfolgreiche Entwicklung des Studienprogramms sowie die Durchführung der Evaluationsmaßnahmen und somit in Folge eine nachhaltige Implementierung einer Qualitätskultur stellt zunächst das Forschungsprojekt an sich dar. Ohne eine Anschubfinanzierung, finanzielle und personelle Ressourcen, das Know-how des Projektteams sowie den Input der wissenschaftlichen Begleitung und der „Aufstieg durch Bildung“-Community hätte die Studiengangsentwicklung und deren detaillierte Beforschung nicht in diesem Maße stattfinden können. Insbesondere durch die Beforschung von für das Studienprogramm bedeutenden Elementen (Mathematik Auffrischkurs, Zielgruppe, Studiengangsmodule) konnten zahlreiche Erkenntnisse für die Weiterentwicklung des Studienprogramms gewonnen werden.

Gestaltung der Fragebögen

Im Rahmen des geförderten Projektes konnten ebenfalls entsprechende Fragebögen und Verfahren, unter Beteiligung aller im Studiengang Lehrenden, an die spezifischen Anforderungen der wissenschaftlichen Weiterbildung angepasst werden. Dadurch wurde bereits der Reflexionsprozess über „gute Lehre“ initiiert. Die Anpassung der Fragebögen und die Integration der Bedürfnisse und Fragen aller Beteiligten (Lehrende und Programmverantwortliche)

war jedoch mitunter schwierig. Um die Vergleichbarkeit wahren zu können und gleichzeitig die nötige Flexibilität des Fragebogens zu gewährleisten, damit er in allen Lehrformaten einsetzbar ist, wurden feste und optionale Kategorien ermittelt, die je nach Relevanz für das Modul zusammengesetzt werden können. Schwierig war die Integration von kompetenzorientierten Fragen. Um den Fragebogen nicht zu überfrachten, wurden letztlich mehr lehrprozessorientierte Fragestellungen aufgenommen.

Umstellung auf Dauerbetrieb

Die oben genannten Beispiele zeigen, dass durch die detaillierte Form der Evaluation zahlreiche Hinweise für die Verbesserung des Studienprogramms und somit der Qualitätssicherung gewonnen werden konnten. Wie bereits beschrieben, wurden die einzelnen Module sehr detailliert mit umfangreichen Fragebögen evaluiert. Im weiteren Dauerbetrieb mit mehreren Jahrgängen kann eine solch umfangreiche und ausführliche Evaluation nicht aufrechterhalten werden. Die Herausforderung für den weiteren Evaluationsprozess liegt darin, einen kürzeren Fragebogen zu entwickeln, der automatisiert ausgewertet werden kann, der aber trotz der Kürze auch die Besonderheiten des berufsbegleitenden Studiums erfasst. Die bisher an den Hochschulen Aschaffenburg und Darmstadt vorliegenden Fragebögen sind nach einer ersten Sichtung hierzu nicht geeignet. Es fehlen beispielsweise Fragen zum Lernen mit den Lehrbriefen oder dem elektronischen Lernmaterial auf Moodle. Weiterhin lässt sich der an den Hochschulen für das Präsenzstudium durchgeführte Evaluationsprozess nicht auf den Ablauf des berufsbegleitenden Fernstudiums übertragen. Eine Hauptschwierigkeit besteht darin, dass die berufsbegleitenden Studierenden gegenüber Präsenzstudierenden kaum an der Hochschule anwesend sind. Eine papiergestützte Evaluation müsste somit an einem der wenigen Präsenztage stattfinden. Aufgrund der hohen zeitlichen Belastung durch Studium und Beruf ist deshalb eine Evaluationslösung zu finden, die die Studierenden auf der einen Seite nicht überfordert, aber auf der anderen Seite genug Informationen liefert. Hier bewährten sich in der Erprobung onlinegestützte Verfahren als eine Lösung. Nach zwei Semestern intensiver Evaluation zeigte sich jedoch bei den Studierenden eine gewisse Befragungsmüdigkeit. Für die weitere Durchführung sollte ein regelmäßiger Turnus für die Evaluationen gefunden werden. Ein aktuelles Feedback könnte über die Lernplattform Moodle erfolgen. Statistische Kennzahlen könnten relativ problemlos erhoben werden. Allerdings birgt dies auch die Gefahr der Entstehung von „Datenfriedhöfen“ (Kaufmann, 2009). Insgesamt muss ein guter Mittelweg zwischen Aufwand und Nutzen gefunden werden. Evaluationen aller Lehrveranstaltungen in jedem Semester wären kontraproduktiv.

Rückmeldung der Ergebnisse

Ein weiteres Problem, das sich im bisher erprobten Evaluationsprozess zeigte, betrifft die Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Studierenden. Bisher wurde die Evaluation der Module zwei Wochen nach Abschluss der Modulprüfung online über die Lernplattform Moodle durchgeführt. Nach Abschluss der Prüfung findet keine weitere Präsenz mehr statt, sodass sich

eine Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an die Studierenden als schwierig herausstellt. Dies ist ein übliches Problem summativer Evaluationen. Ein Bereitstellen der Ergebnisse (in nicht aufbereiteter Form) auf der Lernplattform wurde bisher aus datenschutzrechtlichen Gründen abgelehnt. Dieses Problem bleibt derzeit ohne Lösung.

Die in der Erprobung beschriebene Form der Rückmeldung der Evaluationsergebnisse an Lehrende und die Diskussion in den Workshops und Gremien hat bisher den Austausch über Lehr-/Lernmethoden gefördert und die Beteiligten für die Zielgruppe der berufstätigen Studierenden sensibilisiert. Zudem konnten Module mit Überlast bzw. Unterlast, bezogen auf den Workload, im Studienplan identifiziert und Veränderungen eingeleitet werden. Die Bereitstellung von anonymisierten und standardisierten Evaluationsergebnissen konnte darüber hinaus die mitunter heikle Qualitätsdiskussion im Kollegium versachlichen und ergänzte den jeweiligen Eindruck, den die Lehrenden und Betreuenden im alltäglichen Austausch gewonnen haben. Hier bestünde weiterhin die Möglichkeit Studierendenvertreter an der Diskussion zu beteiligen, um auch dieser Gruppe mehr Mitgestaltungsmöglichkeiten über das Feedback hinaus zu bieten.

Anbindung an die Evaluationen der Hochschulen

Da die Überarbeitung des Evaluationsprozesses innerhalb des Projektteams stattgefunden hat, obliegt die Verantwortung für Durchführung und Inhalte während der Projektlaufzeit dem Team, das als Zwischeninstanz fungiert. Die Herausforderung liegt nun darin, den Prozess dauerhaft zu implementieren. Des Weiteren besteht die Schwierigkeit darin, dass der Studiengang zwar an der Hochschule Aschaffenburg angesiedelt ist, aber die Lehre anteilig von beiden Hochschulen betrieben wird, mit jeweils unterschiedlicher Qualitätskultur und unterschiedlichen Evaluationsverfahren. Hier gilt es, ein einheitliches, hochschulübergreifendes Verfahren für den Studiengang zu etablieren. Das dreigliedrige Evaluationsverfahren ist an beiden beteiligten Hochschulen nicht üblich. Der genaue Ablauf des Evaluationsprozesses über den Projektzeitraum hinaus muss deshalb noch abschließend geklärt werden. Zu den offenen Punkten zählt beispielsweise die Klärung der Verantwortlichkeit für den Evaluationsprozess sowie für die Durchführung. Dies könnte künftig von der Studiengangskoordination übernommen werden. Weiterhin muss geprüft werden, wie und ob sich das Projekt, vor allem im Hinblick auf die Durchführung und Aufbereitung der Ergebnisse, an die an der Hochschule durchgeführte Vorgehensweise anschließen kann. Ein Problem wird hier sicherlich sein, dass entsprechendes Personal zur Aufbereitung der Ergebnisse zur Verfügung steht. Außerdem muss noch geklärt werden, wie die Rückmeldung an die Studierenden bestmöglich gelöst werden kann.

Literatur

Bortz, J.; Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.

HIS Institut für Hochschulforschung (2013). *Referenzmodell zur Qualitätssicherung an Fachbereichen und Fakultäten des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Konzept für die Lehre*. HIS Bericht 2/4.

- Kälberer, N., Tschirpke, K., Böhmer, C. & Beck-Meuth, E.M. (2014). Preparatory mathematics course for non-traditional engineering students. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 4(4), 51-58.
- Kaufmann, B. (2009). *Qualitätssicherungssysteme an Hochschulen – Maßnahmen und Effekte*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz. Verfügbar unter http://www.ehea.info/Uploads/SubmittedFiles/11_2010/135730.pdf [14.02.2015]
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E., & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 253-271.
- Petendra, B., Kälberer, N. & Hoppe, B. (2014). E-learning concepts in distance learning for non-traditional engineering students. *ICERI2014 Proceedings* (818-826). 7th International Conference of Education, Research and Innovation Seville, 17th-19th November 2014.

Mehrstufige Evaluation und Qualitätssicherung im berufsbegleitenden Studium

Cornelia Grunert, Eva Gerich und Susanne Harlander

Abstract

Eines der Ziele des Projektes „Offene Hochschule Oberbayern“ (OHO) ist die Einführung zielgruppenadäquater Studiengangskonzepte. Dabei kommt der Qualitätssicherung dieser Konzepte eine tragende Bedeutung zu. Es stellt sich die Frage, welche Instrumente und Maßnahmen zu tragfähigen und umsetzbaren Ergebnissen führen. Im MBA Pilotstudiengang „International Business für Ingenieurinnen und Ingenieure“, der im Rahmen des Projektes im Sommersemester 2014 startete, wurden verschiedene Qualitätssicherungsmaßnahmen konzipiert und erprobt: eine mehrstufige Evaluation der Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und des Studienerfolgs, Qualitätszirkel mit den Lehrenden und Studierenden sowie Reflexionsinterviews mit den Lehrenden und Mentoren. Aus der Reflexion der Umsetzung und der Wirksamkeit dieser Maßnahmen im ersten Semester des Studiengangs werden im vorliegenden Artikel Empfehlungen für den Einsatz und die Verstetigung der genannten Instrumente abgeleitet.

1. Qualitätssicherung im MBA Pilotstudiengang International Business für Ingenieurinnen und Ingenieure

1.1 Das Konzept des berufsbegleitenden MBA Studiengangs

Der im Rahmen des Projekts OHO entwickelte berufsbegleitende MBA Studiengang „International Business für Ingenieurinnen und Ingenieure“ ging zum Sommersemester 2014 erstmals in die Erprobung. Als weiterbildendes Studienangebot der Technischen Hochschule Ingolstadt (THI) ist dieser am Institut für Akademische Weiterbildung (IAW) verortet und wird zum Abschluss der ersten Förderphase des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts in den Regelbetrieb übergehen. Im Fokus des Programms steht die besondere Zielgruppe der Ingenieurinnen und Ingenieure mit Migrationserfahrung. Durch den Erwerb betriebswirtschaftlicher Kenntnisse und Methoden bereiten sich die Studierenden auf Management- und Führungsaufgaben im internationalen Kontext vor. Zum Studiengang zugelassen werden Absolventen technischer Studiengänge mit einer fachbezogenen Berufserfahrung von mindestens einem Jahr. Weitere Zulassungsvoraussetzungen sind fundierte Auslandserfahrungen sowie Kenntnisse einer weiteren Fremdsprache neben Englisch und Deutsch. Der Zuschnitt auf die genannte Zielgruppe wurde darüber hinaus im Anrechnungskonzept des Studiengangs umgesetzt, das z.B. die Anrechnung weiterer Sprach- und interkultureller Kompetenzen vorsieht und eine Verkürzung der Studienzeit von fünf auf vier Semester ermöglicht.

Als berufsbegleitendes weiterbildendes Angebot richtet sich der Studiengang an Personen, die in erheblichem Maße Vorwissen, aber auch Berufs- und Lebenserfahrung mitbringen. Insbesondere die Zielgruppe hochqualifizierter Migranten zeichnet sich durch Heterogenität,

z.B. in Bezug auf Sprachkenntnisse, Herkunft, Berufs- und Leitungserfahrung sowie fachliches Know-how aus.

Um den resultierenden Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, wurden die Module als in sich geschlossene Einheiten konzipiert. Somit sind erstmals an der THI ein Studieneinstieg mit jedem Semesterbeginn und ein flexibles Studieren einzelner Module möglich. Um das Studium neben beruflichen und privaten Verpflichtungen zu ermöglichen, werden in einem im Projekt entwickelten Blended-Learning-Konzept die Präsenzzeiten kombiniert mit Selbstlernphasen. Das Studiengangskonzept basiert auf dem Modell, wie es in einigen berufsbegleitenden Studiengängen an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg entwickelt und umgesetzt wurde (Zimmer, 2012). Pro Modul sind vier Präsenztage vorgesehen. Die gezielte Auslagerung von Inhalten und Aufgaben in Onlinephasen (Selbstlernphasen) ermöglicht zeit- und ortsunabhängiges Lernen und wird über die Lernplattform Moodle umgesetzt. Insbesondere der hohe Anteil an Selbstlernzeiten bedarf einer starken Betreuung. Da weder die Studiengangsleitung und die Lehrenden noch die Studiengangsreferentin die Kapazitäten dafür aufbringen können, ist der Einsatz von Mentoren im Studiengang vorgesehen. Durch die didaktische und technische Betreuung der Selbstlernphasen begleiten sie den Lernprozess und unterstützen damit sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden. Potenzielle Mentoren werden für ihre Tätigkeit z.B. im Umgang mit der Lernplattform Moodle, in Themen der Mediendidaktik sowie in der Gestaltung von individuellen und kooperativen Lernprozessen geschult. Die Schulung ist am Studiengangsformat (Präsenz- und Onlinephasen) angelehnt und wurde erstmals im Zeitraum April bis Mai 2014 am Zentrum für Hochschuldidaktik (DiZ) durchgeführt.

1.2 Qualitätssicherungskonzept im Studiengang

Im Rahmen des Forschungsprojektes OHO wurde ein umfassendes Evaluationsdesign entwickelt, das die Studierbarkeit, die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg in den Pilotstudiengängen erfassen soll. Es besteht aus einer Reihe von Online-Befragungen, die den Studierenden zu unterschiedlichen Zeitpunkten vorgelegt werden. In der theoretischen Konstruktion folgt die Evaluation sowohl dem formativen als auch dem summativen Ansatz: Die Ergebnisse dienen sowohl der Anpassung des aktuellen Semesters als auch folgender Semester und fließen in die Weiterentwicklung des MBA-Studiengangs ein. Die Erfassung des Studienerfolgs basiert auf dem Fragenkatalog des *Berliner Evaluationsinstruments für selbst-eingeschätzte studentische Kompetenzen* (BEvaKomp) (Braun, 2007). Es bildet den Kompetenzzuwachs der Studierenden infolge des Besuchs von Lehrveranstaltungen auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen ab. Um die Kompetenzentwicklung innerhalb des Semesters nachzuvollziehen, wird der Studienerfolg zweimal erfasst: in der Mitte des Semesters und nach den Prüfungen. Die Studierbarkeit eines berufsbegleitenden Studiengangs zeigt sich in dessen methodischer und organisatorischer Gestaltung und deren Ausrichtung an den Bedürfnissen berufstätiger Studierender. Minks, Netz & Völk (2011) definierten entsprechende Qualitätskriterien wie Flexibilität, Nachhaltigkeit, Praxisbezug, Arbeitsbelastung, Lehr- und Lernarrange-

ment etc. An diesen Kriterien orientiert sich der Fragenkatalog, der das Konstrukt Studierbarkeit erfassen soll. Auch die Studienzufriedenheit wird an mehreren Aspekten gemessen: Zufriedenheit mit der Betreuung, den Inhalten, dem Studiengang allgemein oder auch mögliche Studienabbruchgedanken. Studienzufriedenheit und Studierbarkeit werden einmal am Ende des Semesters in einer komplexen Befragung erfasst.

Zusätzlich zu den Befragungen sind zwei Formen von Qualitätszirkeln vorgesehen, die einerseits Teil des Qualitätsmanagementsystems des IAW sind und andererseits im Pilotstudiengang das Evaluationskonzept ergänzen. Zum Ende jeden Semesters wird ein Qualitätszirkel mit den Studierenden durchgeführt, in dem diese Gelegenheit haben, qualitätsrelevante Aspekte mit der Studiengangsleitung und der für den Studiengang zuständigen Programmmanagerin zu besprechen. Ziel dieser Veranstaltung ist, einen Rahmen für die Interpretation der Evaluierungsergebnisse zu schaffen, mit den Studierenden über dringlich erscheinende Aspekte ins Gespräch zu kommen und gegebenenfalls bereits geplante Anpassungen zu kommunizieren. Die Evaluierungsergebnisse bilden eine wichtige Grundlage für die Durchführung des Qualitätszirkels. Der Programmmanager moderiert und stellt ausgewählte Ergebnisse der Evaluation zur Diskussion, wobei der Fokus auf Evaluierungsergebnissen liegt, die den gesamten Studiengang betreffen.

Ebenfalls dem offenen Austausch und der Diskussion von qualitätsbezogenen Merkmalen des Studiengangs und seiner Durchführung gewidmet sind die Qualitätszirkel mit den Dozenten. Sie wurden im Rahmen der Vorbereitung auf die Teilsystemakkreditierung (TSA) des IAW eingeführt und sind als solche in jedem Studiengang mindestens einmal pro Kohorte und im Turnus von maximal zwei Jahren vorgesehen. Im Pilotstudiengang wurde der Qualitätszirkel der Dozenten am Beginn des zweiten Semesters angesetzt. Die Veranstaltung, zu der alle Lehrenden des Studiengangs eingeladen werden, zielt darauf ab, Chancen und Herausforderungen des Studienangebots aus der Sicht des Lehrpersonals zu betrachten. Optimierungsbedarfe, die über das Handlungsspektrum einzelner Dozenten hinausgehen, sollen erhoben und diskutiert werden. Idealerweise werden daraus konkrete Verbesserungsvorschläge und -maßnahmen auf Modul-, Studiengang- und Institutsebene abgeleitet. Die Ergebnisse der Evaluierungen finden nur dann Eingang, wenn dies die Diskussion nahelegt. Die Moderation übernimmt, abhängig von den Präferenzen der Studiengangsleitung, diese selbst oder der für den Studiengang zuständige Programmmanager.

Die Evaluationsergebnisse einzelner Module sollen in Reflexionsinterviews thematisiert werden, zu denen die Lehrenden von Projektmitarbeitenden eingeladen werden. Durch die gemeinsame Betrachtung der Evaluationsergebnisse zur Studierbarkeit, der Studienzufriedenheit und des Kompetenzerwerbs, werden Lehrende zur Reflexion des eigenen Lehrverhaltens angeregt (Näheres dazu unter Strazny & Grunert, 2014). Anpassungen im Modul oder Studiengang können mit den didaktisch ausgebildeten Mitarbeitenden im OHO-Projekt diskutiert und geplant werden. Besonderes Gewicht hat in den Interviews der Einsatz von MentorInnen, da hier noch keine praktischen Erfahrungen vorliegen und die Interviews wichtige Ergebnisse

der Erprobung liefern. Weiterhin werden in den Interviews Rückmeldungen und Optimierungsvorschläge zur Weiterentwicklung des Fragenkatalogs der Evaluation erhoben.

Zur Auswertung des Mentoren-Einsatzes werden zusätzlich Interviews mit den Mentorinnen und Mentoren durchgeführt. Der explorative Charakter dieser Gespräche wird durch offene Fragen geprägt, die verschiedene Aspekte, wie z.B. die Zusammenarbeit mit den Lehrenden oder die Kommunikation mit den Studierenden, abdecken. Ziel der Gespräche ist das Entwickeln von Qualitätskriterien, denen ein Einsatz von MentorInnen in einer Lehrveranstaltung entsprechen soll. Darüber hinaus erhalten die Lehrenden vor dem Gesprächstermin die Ergebnisse der Evaluation, sodass auch im Gespräch mit den Mentoren zur didaktischen Reflexion des eigenen Lehrverhaltens angehalten wird. Die aufgeführten Qualitätssicherungsmaßnahmen sind in ihrem chronologischen Ablauf in Abbildung 1 dargestellt.

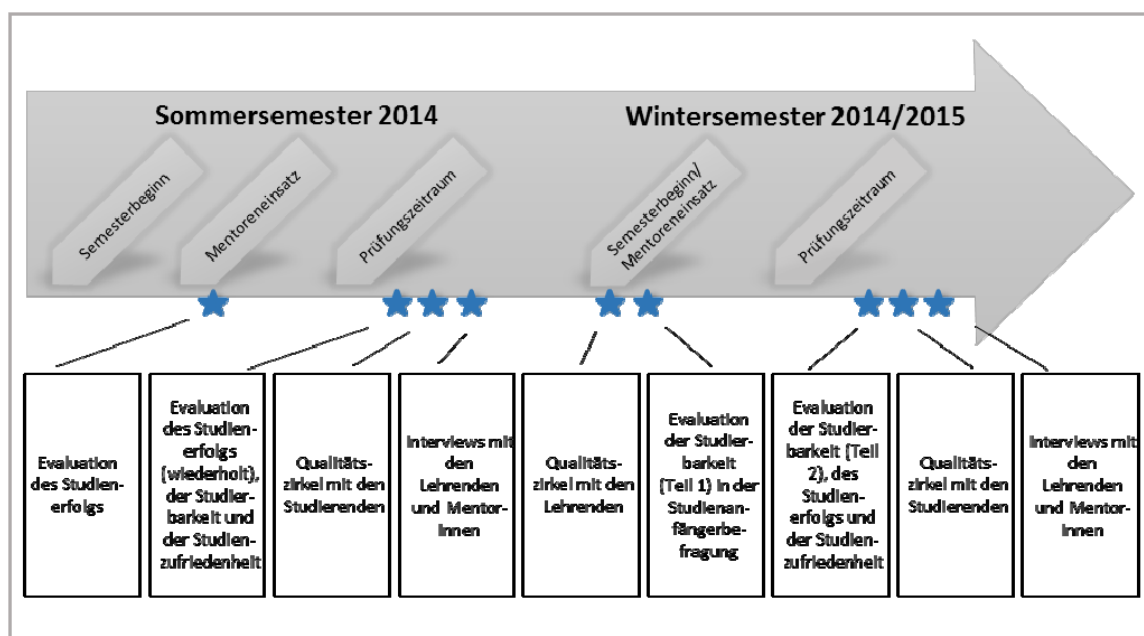


Abbildung 1 Qualitätssicherungsmaßnahmen im Pilotstudiengang „International Business“

2. Reflexion der durchgeführten Qualitätssicherungsmaßnahmen

2.1 Erfolge und Herausforderungen im ersten Semester

Die Kohorte des ersten Semesters setzt sich aus elf Studierenden zusammen. Betrachtet man die Rücklaufquote der Befragungen, so ist festzustellen, dass diese während des Semesters wesentlich geringer ist (durchschnittlich 30 Prozent) als am Ende des Semesters (durchschnittlich 75 Prozent; allerdings gab es bei einem Fragebogen zur Studierbarkeit auch hier nur eine sehr geringe Rücklaufquote von 36 Prozent.). Aus dieser Datengrundlage lassen sich keine tragfähigen Aussagen über die Entwicklung des Kompetenzzuwachses und somit des Studienerfolgs über das Semester hinweg treffen. Die summativen Befragungen am Ende des Semesters zu Studierbarkeit, Studienzufriedenheit und wiederholt zum Studienerfolg lassen aufgrund

ihrer höheren Rücklaufquote eine bessere Interpretation der Ergebnisse zu. So vergeben z.B. 76 Prozent der befragten Studierenden die Note 1 oder 2 auf die Frage „Wie zufrieden sind Sie mit der Betreuung durch die Mentorin / den Mentor?“ (bei einer Antwort-skala von 1 [sehr zufrieden] bis 6 [überhaupt nicht zufrieden]). Die Angaben in den freien Antwortfeldern bestätigen und konkretisieren dieses Ergebnis: z.B., dass die Zufriedenheit mit den MentorInnen zwar hoch ist, aber der Einsatz zu spät erfolgte. Diese Aussagen resultieren aus der Tatsache, dass die Schulung der MentorInnen erst zu Beginn des ersten Semesters stattfinden konnte. Nach Abschluss der Schulung nahmen zwei Mentoren in je einem bereits laufenden Modul zur Mitte des Semesters die Betreuung der Studierenden auf.

Aus der Komplexität der Fragebögen resultierte eine überdurchschnittlich lange Bearbeitungszeit für die Studierenden. Gerade für berufstätige Studierende, bei denen der Faktor „Zeit“ eine wichtige Rolle spielt, kann das ein Hinderungsgrund sein, den Fragebogen vollständig zu beantworten.

Der Qualitätszirkel mit acht anwesenden Studierenden wurde im Anschluss an die letzte Modulprüfung des Semesters durchgeführt und dauerte ca. eineinhalb Stunden. Aus diesem beschränkten zeitlichen Rahmen der Veranstaltung ergaben sich Herausforderungen auf organisatorischer Ebene. In inhaltlicher Hinsicht resultiert eine der größten Herausforderungen aus dem geringen Rücklauf der relevanten Evaluierungen. Da im Studienmodell der Umfang und die Gestaltung der Präsenz- und Selbstlernzeiten eine große Rolle spielen, wurde in der Veranstaltung eine Punktabfrage durchgeführt, um die Antworten auf diesen Teil der Befragung zu ergänzen. Einzelne Aussagen, z.B. der Wunsch nach einer Einbeziehung der Selbstlernzeiten in die Leistungsbewertung, konnten so ergänzt werden und die Gesamtbewertung wurde angepasst.

Einen inhaltlichen Schwerpunkt im Qualitätszirkel bildete die Diskussion um ein Modul, in dem die Prüfungsbeteiligung sehr gering war. Die Besprechung von Prüfungsregularien, Gründen für die Schwierigkeiten der Studierenden und das weitere Vorgehen in Bezug auf dieses Modul gingen zwar über die Zielstellung der Veranstaltung hinaus, da der betreuende Lehrende aber anwesend war, war sie trotzdem zielführend für die Optimierung des Studiengangs. Es ergaben sich wichtige Einsichten zum Umgang mit der betreffenden Prüfungsform, die im weiteren Verlauf des Programms beachtet werden können. Die besonderen Chancen von direkten Gesprächen, wie sie die Qualitätszirkel ermöglichen, liegen darin, dass durch Rückfragen Gründe für Aussagen in Erfahrung gebracht und konkrete Vorschläge gemeinsam entwickelt werden können. So wurde aufgrund der Rückmeldungen zur Bewertung der Einführungsveranstaltung im Studiengang beispielsweise die Eröffnungsphase für das Wintersemester 2014/2015 neu gestaltet.

Der Qualitätszirkel mit den Dozenten fand zu Beginn des zweiten Semesters statt und dauerte etwa eine Stunde und 45 Minuten. Anders als bei der Einführung des Studiengangs vorgesehen, war dies die erste geplante Zusammenkunft aller Lehrenden in diesem Pilotstudiengang. Der Termin wurde daher auch dazu genutzt, die Besonderheiten des Studiengangs im

Vergleich zu anderen berufsbegleitenden Studiengängen des IAW darzustellen. Herausfordernd war die geringe Teilnahme an der Veranstaltung. In der Gruppendynamik beanspruchten dadurch Lehrende, die bereits negative Erfahrungen gemacht haben, großen Raum in den Diskussionen. Fragen der neuen Lehrenden aus einer Außenperspektive, die für die Gesamtschau des Studiengangs ebenso relevant ist, traten folglich in den Hintergrund. Als hilfreich haben sich die Dokumentation des Brainstormings und die Clusterbildung auf Moderationskarten erwiesen. Sie ermöglichen die Darstellung aller genannten Punkte zusätzlich zur Beschreibung der Diskussionsschwerpunkte im Protokoll. Konkrete Anhaltspunkte zur Zusammenarbeit mit den MentorInnen und zu den Optimierungsbedarfen in Bezug auf die Mentorenschulung konnten aus den Gesprächen während des Qualitätszirkels mitgenommen werden. Diese Hinweise fanden bereits Eingang in die Schulungen der zweiten Generation von MentorInnen. Eine Aussprache über die besonderen Bedarfe der Zielgruppe ebenso wie zum angestrebten Qualifikationsprofil zukünftiger Absolventen führte zu weiteren Vorschlägen hinsichtlich der Vorbereitungsphase des Studiengangs. Auch die Notwendigkeit einer stärkeren Sensibilisierung aller Lehrenden für modulübergreifende Kompetenzen der Studierenden (z.B. Deutschkenntnisse) kam zur Sprache.

Die Interviews mit den Lehrenden und den Mentoren lieferten insbesondere in Bezug auf die praktischen Erfahrungen mit dem erstmaligen Einsatz von Mentorinnen und Mentoren fundierte Ergebnisse. In den Gesprächen wurden Optimierungsvorschläge erarbeitet, deren Beachtung zukünftige MentorInnen-Einsätze verbessern wird. So wurde die Aufgaben-, Zuständigkeits- und Rollenbeschreibung bereits konkretisiert. Darüber hinaus wurden das Herstellen eines frühzeitigen Kontaktes zu den Lehrenden und den Studierenden, das Fördern eines Austausches innerhalb der Mentoren-Gruppe sowie zwischen Lehrenden und MentorInnen sowie die Anpassung der Initialschulung der Mentoren und Mentorinnen angeregt. Begründet auf der fachlichen Rückmeldung durch die Lehrenden innerhalb der Interviews konnten zudem die Fragenkataloge der Evaluationen angepasst werden. Als Herausforderung stellte sich das Finden eines gemeinsamen Interviewtermins mit den Lehrenden heraus, da diese durch ihr Lehrdeputat meist zeitlich stark eingebunden sind.

2.2 Ausblick

Entwicklungen und Ergebnisse aus dem Qualitätssicherungssystem in diesem Studiengang haben bereits während der Projektlaufzeit Eingang gefunden in die Vorbereitung zur TSA im IAW. Die Verstetigung Erfolg versprechender Instrumente und die Anpassung an den Regelbetrieb im IAW werden nach Ende der Erprobungsphase im Projekt OHO weiter betrieben.

Um die Rücklaufquote der Evaluation zu erhöhen, sind verschiedene Anpassungen notwendig: Sowohl die Evaluationszeitpunkte als auch die Fragebögen selbst sollten angepasst werden. So sollte der Teil der Studierbarkeit, der sich auf das Procedere vor dem Studienbeginn und den Studienstart bezieht (Informationsmanagement, Anrechnungsprozess, Beratung und Flexibilität), bereits kurz nach Semesterstart erfragt werden. Für die Erfassung des Studienerfolges, die

Studienzufriedenheit und weitere Kriterien der Studierbarkeit hat es sich als sinnvoll erwiesen, diese am Semesterende nach dem Prüfungszeitraum zu erfragen. Für eine höhere Rücklaufquote kann es zudem zielführend sein, die Fragebögen nicht zeitgleich, sondern versetzt zu verschicken, um die zeitliche Belastung durch Evaluierungen zu entzerren. Neben der Anpassung des Evaluationszeitpunktes ist es notwendig, die Komplexität der Fragenkataloge mittels Faktorenanalysen zu verringern. Damit werden umfassende Zusammenhangsmuster auf grundlegende Faktoren reduziert (Rindermann, 2009) und es entstehen kürzere Fragebögen, mit denen sich die drei komplexen Dimensionen erfassen lassen. Es bleibt zu prüfen, ob die Rücklaufquote während des Semesters bei kürzeren Fragebögen mit geringerer Bearbeitungszeit höher ist und somit ein sinnvoller Vergleich zwischen Semestermitte und Semesterende möglich ist.

Die Verstetigung der Qualitätszirkel durch Standardisierungen ist im TSA-Prozess bereits angestoßen, da durch Vorlagen z.B. die Moderation oder Dokumentation vereinfacht werden kann. Es ist jedoch zu beachten, dass gerade bei diesen interaktiven Formaten ein flexibler Rahmen essenziell ist. Vor allem in der Diskussion mit den Studierenden hat sich eine Flexibilität in der Agenda als sehr sinnvoll erwiesen. Die Chance, im direkten Gespräch Themen aufzunehmen, die erst in der Interaktion entstehen, sollte weiterhin ausgeschöpft werden. Es ist davon auszugehen, dass Treffen zwischen Studiengangsverantwortlichen und Lehrenden oder Studierenden immer auch dazu genutzt werden, zielfremde operative Fragen zu klären. Dem sollte man bei Veranstaltungen dieser Art durch eine entsprechende zeitliche Gestaltung Rechnung tragen. Aufgrund der Aussagekraft und der Operationalisierbarkeit der Ergebnisse aus den Qualitätszirkeln scheint es empfehlenswert, einzelne Themen aus den Online-Befragungen in die Qualitätszirkel zu übernehmen. Die Fragebögen könnten damit zusätzlich entlastet werden. In Bezug auf die Dozentenzirkel gilt es, Mittel zur Motivation und Anreize zu entwickeln, um die Beteiligung der Lehrenden zu erhöhen. Gegebenenfalls sollten die Dozentenzirkel in kürzeren Abständen durchgeführt werden, um den zeitlich stark eingebundenen Professorinnen und Professoren mehrere Termine zur Teilnahme zu ermöglichen. Zusätzliche, bisher noch nicht voll ausgeschöpfte Potenziale ergeben sich darüber hinaus, wenn zukünftig die Mentoren in die Qualitätszirkel einbezogen werden.

Interviews mit Lehrenden und MentorInnen lieferten wertvolle Hinweise zur zukünftigen Gestaltung des Einsatzes. Sie erfordern jedoch einen hohen zeitlichen und personellen Aufwand, und es stellt sich daher die Frage nach der Umsetzbarkeit einer Verstetigung. Um auch in Zukunft eine studierendenzentrierte Lehrhaltung sicherzustellen, sollten Reflexionsinterviews beibehalten werden oder alternative Instrumente gefunden werden, mit denen die Lehrenden zur Reflexion ihrer Evaluierungsergebnisse und folglich zur didaktischen Reflexion ihrer Lehre (Nowakowski, Vervecken, Braun & Hannover, 2012) angeregt werden.

Über die verschiedenen Instrumente hinweg zeigte es sich, dass Anreiz- und Motivationsmechanismen zur Beteiligung von Lehrenden und Studierenden Teil einer nachhaltigen Qualitätssicherung sein sollten. Aufbauend auf den Erfahrungen der ersten Förderphase ist für die

zweite Phase des Projektes im April 2015 geplant, dass die Entwicklung und Erprobung geeigneter Steuerungs- und Anreizstrukturen eines der Kernthemen sein wird.

Literatur

- Braun, E. (2007). *Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte studentische Kompetenzen (BEvaKomp)*. Göttingen: V & R unipress.
- Minks, K.-H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland. Status Quo und Perspektiven*. Hannover: HIS.
- Nowakowski, A., Vervecken, D., Braun, E. & Hannover, B. (2012). Was Hochschuldozierende aus Lehrevaluations-Rückmeldungen lernen können. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 253–271.
- Rindermann, H. (2009). *Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts*. Landau: Empirische Pädagogik
- Strazny, S. & Grunert, C. (2014). Sensibilisierung und Motivierung von Lehrenden für eine Kompetenzorientierung in der Lehre. In E. Cendon & A. Prill (Hrsg.), *Handreichung Lernergebnisse Teil 2: Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung* (S. 5-12). Berlin.
- Zimmer, M. (2012). Zwischen lebenslangem Lernen und unflexibler Teilzeit – Fallstudie der Universität Oldenburg. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 145-166). Münster: Waxmann.

AutorInnenhinweise

Eva-Maria Beck-Meuth

Prof. Dr. Eva-Maria Beck-Meuth ist seit 2002 Professorin an der Hochschule Aschaffenburg in der Fakultät Ingenieurwissenschaften. Sie beschäftigt sich insbesondere mit MINT-Didaktik und Studiengangsentwicklung und ist Koordinatorin des Verbundprojekts „Open e-University“ der Hochschulen Darmstadt und Aschaffenburg. Seit 2014 ist sie Vizepräsidentin für Studium und Lehre sowie Internationales.

Franziska Bischoff

Franziska Bischoff ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Weiterbildung und Bildungsmanagement (we.b) an der Universität Oldenburg. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des BMBF-Förderprogramms „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ betreut sie die Konzeption, Planung und Realisation aller Projektveranstaltungen. Die staatlich geprüfte Grafik-Designerin absolvierte 2005 ihr Studium der Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin (Abschluss als Diplom-Kommunikationswirtin). Sie verfügt über langjährige Berufserfahrung in der Medien- und Kommunikationsbranche, vor allem in den Bereichen Projektkoordination, Konzeption und Design und Kommunikation.

Aisha Meriel Boettcher

Frau Aisha M. Boettcher, Master Health Sciences & Bachelor of Health der Ergotherapie (NL), ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im BMBF-Projekt „Fit Weiter – Fit für soziale Netzwerke“ der Hochschule für Angewandte Wissenschaften, HAW-Hamburg. Sie ist im Teilprojekt „Bachelor Interdisziplinäre Gesundheitsversorgung“ im Rahmen einer Studiengangsentwicklung für Angehörige der Gesundheitsfachberufe zuständig für Modulentwicklung, Modulprüfung und Evaluation.

Cornelia Böhmer

Cornelia Böhmer ist Diplomingenieurin für Werkstoffkunde und arbeitet seit August 2008 an der Hochschule Aschaffenburg als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ihre Arbeitsgebiete im Projekt „Open e-University“ umfassen die allgemeine Projektorganisation, die Akquise und Beratung von Interessenten, die Betreuung der Studierenden und die Unterstützung aller Projektbeteiligten. Außerdem zeichnet sie für Umfragen unter Interessenten und Stakeholdern sowie die Auftaktveranstaltung zu Studienbeginn verantwortlich.

Bernd Dobmann

Dr. Bernd Dobmann, Diplom-Pädagoge, ist bei der Fraunhofer Academy in den Bereichen Qualitäts- und Programm-Management sowie Industriekundenprojekte tätig. Im Verbundprojekt mint.online arbeitet und forscht er im Querschnittsbereich „Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming“ zu Themen des Qualitätsmanagements in der wissenschaftlichen MINT-Weiterbildung."

Noëmi Donner

Noëmi Donner studierte Interkulturelle Kommunikation und Anglistik / Amerikanistik und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“. Sie ist an der Hochschule Kaiserslautern im Referat Wirtschaft und Transfer tätig. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die Modellierung von Kompetenzen sowie die Entwicklung von Kompetenzprofilen für berufsbegleitende Studienangebote und von Bilanzierungsverfahren.

Franca Eschbach

Franca Eschbach, B. Sc. Psychologie, derzeit Masterandin der Psychologie an der Universität Freiburg, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer-Institut für Solare Energiesysteme ISE. Sie ist tätig im Teilprojekt „Energiesystemtechnik“ des Verbundprojekts „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung – Windows for Continuing Education“. Schwerpunkt ihrer Arbeit ist die Evaluation des Weiterbildungsangebots von der Konzeption über die Durchführung bis zur Auswertung.

Bettina Flaiz

Bettina Flaiz ist seit April 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt OPEN an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart tätig. Nach einer Ausbildung zur Gesundheits- und Krankenpflegerin mit mehrjähriger Berufs- und Leitungserfahrung in verschiedenen Bereichen hat Bettina Flaiz an der Hochschule Esslingen am Neckar den Bachelor in Pflege / Pflegemanagement absolviert und dort anschließend erfolgreich ihren Master in Pflegewissenschaft abgeschlossen. Zurzeit promoviert sie an der Philosophisch Theologischen Hochschule Vallendar zu Fragen der professionellen Identität von Pflegenden. Im Projekt OPEN ist sie insbesondere für den Bereich der wissenschaftlichen Begleitforschung zuständig.

Eva Gerich

Eva Gerich, M. A. Interkulturelle Germanistik, ist im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ an der Technischen Hochschule Ingolstadt tätig. Als Studiengangsreferentin ist sie mit der Konzeption und Erprobung eines berufsbegleitenden Studienangebots für die Zielgruppe hochqualifizierter MigrantInnen befasst. Ihre Schwerpunkte liegen in der Umsetzung zielgruppengerechter Formate und Didaktik sowie auf den Themen Vielfalt und Internationalisierung.

Markus Gomille

Markus Gomille, M. A. Weiterbildung und Bildungstechnologie, ist Projektmitarbeiter im Vorhaben „NOW“ an der Universität Erfurt. Im Rahmen des Projekts beschäftigt er sich insbesondere mit den Themen Beratung und Betreuung berufsbegleitender Studierender, Anerkennung und Anrechnung von Kompetenzen sowie Evaluation und Qualitätsmanagement.

Laura Gronert

Laura Gronert, M.A., ist Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) in der Stabsabteilung Studium, Lehre, Weiterbildung, Qualitätssicherung (StL 5). Sie ist innerhalb des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ für die Entwicklung und Evaluation der Weiterbildungsangebote an der JLU zuständig.

Gabriele Gröger

Dr. rer. nat. Gabriele Gröger ist Diplom-Chemikerin und Geschäftsführerin der School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm.

Cornelia Grunert

Cornelia Grunert, Erwachsenenpädagogin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ am Zentrum für Hochschuldidaktik in Ingolstadt. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die zielgruppengerechte Didaktik und Evaluation berufsbegleitender Studiengänge.

Susanne Harlander

Susanne Harlander ist im Projekt „Offene Hochschule Oberbayern (OHO)“ als Referentin für Blended Learning am Zentrum für Hochschuldidaktik (DiZ) in Ingolstadt tätig. Hier begleitet und evaluiert Sie u.a. das Mentorenkonzept eines berufsbegleitenden Pilotstudiengangs.

Katrin Heeskens

Seit März 2013 arbeitet Katrin Heeskens als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt OPEN an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) Stuttgart. Nach zehn Jahren Tätigkeit als Krankenschwester in der direkten Patientenversorgung, ist sie seit 2006 als Gesundheitswissenschaftlerin (B.Sc.) im In- und Ausland tätig. 2014 absolvierte sie erfolgreich einen Masterstudiengang in Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen. Ihr Arbeitsfokus liegt vor allem auf der Content-Erstellung und der Konzeption neuer Module und Kontaktstudiengänge gemeinsam mit Dualen Partnern. Darüber hinaus betreut sie die Dozierenden und Studierenden im Rahmen des Blended-Learning Konzepts und nimmt Aufgaben des Studiengangsmanagements wahr.

Bernhard Hoppe

Prof. Dr. Bernhard Hoppe ist Professor am Fachbereich Elektrotechnik an der Hochschule Darmstadt und Projektleiter im Projekt „Open e-University“.

Andreas Höfelmayr

Andreas Höfelmayr, Diplom-Soziologe, ist Leiter der Stabsstelle Qualitätsmanagement in Studium und Lehre an der Universität Erfurt. Der rote Faden, der sich durch seine bisherigen Tätigkeiten zieht, ist die Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Wesentliche Arbeitsfelder sind die Studiengangsentwicklung, die Akkreditierung und die Betreuung von Projekten in Studium und Lehre.

Nina Kälberer

Dr. Nina Kälberer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Open e-University“ an der Hochschule Aschaffenburg. Sie befasst sich mit der Entwicklung von E-Learning-Inhalten und der Erstellung von E-Learning-Konzepten. Weiterhin berät sie Lehrende zum Einsatz von neuen Medien in der Hochschullehre.

Lars Kilian

Lars Kilian; Diplom-Pädagoge und Lehramtsstudium an Grundschulen (1. Staatsexamen), ist seit 2004 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern. Seit 2011 ist er im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ als Mitarbeiter im Bereich Forschung tätig.

Kathrin Köster

Prof. Dr. Kathrin Köster ist die Leiterin des Projektes „beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell“ an der Hochschule Heilbronn. Sie verbindet ihre allgemeinen Forschungs- und Lehrschwerpunkte mit denen des Projektes: Die Ausgestaltung innovativer didaktischer Ansätze für heterogene neue Zielgruppen, Umgang mit Diversität, sowie systematische Verbesserung der Lehre und des Studienprogrammdesigns im Sinne von strategischem Management.

Raphael Kurz

Raphael Kurz, Dipl.-Sozialpädagoge und Medienwissenschaftler M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Projekt „Open e-University“ an der Hochschule Darmstadt. Seine Tätigkeitsschwerpunkte liegen auf der Konzeption von zielgruppengerechter Didaktik und E-Learning. Zudem berät er die Hochschullehrer zum Einsatz von Medien in der Lehre.

Asja Lengler

Asja Lengler, M.A., ist Mitarbeiterin an der Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU) in der Stabsabteilung Studium, Lehre, Weiterbildung, Qualitätssicherung (StL 5). Sie ist Projektkoordinatorin an der JLU innerhalb des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“ sowie für die Durchführung des Forschungsprojektes Akzeptanzanalyse mitverantwortlich.

Anita Mörth

Mag. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB), Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW). Von 2009 bis Januar 2015 war sie an der DUW für den Bereich Qualitätsmanagement und Akkreditierung verantwortlich. Ihre Themenschwerpunkte sind Lehren und Lernen mit neuen Medien, gendersensible Lehre und organisationale Verankerung von Innovationen.

Ada Pellert

Prof. Dr. Ada Pellert ist Präsidentin der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) und Professorin mit dem Schwerpunkt Organisationsentwicklung, Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement. Zu ihren Spezialgebieten zählen unter anderem Organisations- und Personalentwicklung, Management und Leitung, Qualitätssicherung und -management, Diversity Management sowie Life-Long-Learning-Strategien.

Brigitte Petendra

Dr. Brigitte Petendra, Soziologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Open e-University“ an der Hochschule Darmstadt. Schwerpunkte ihrer Arbeit bilden die wissenschaftliche Begleitung des Projekts und die Evaluation berufsbegleitender Studienangebote.

Romy Rahnfeld

Romy Rahnfeld, Erziehungswissenschaftlerin und Sprachwissenschaftlerin M.A., ist akademische Mitarbeiterin im Projekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S) an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Blended Learning, E-Learning sowie didaktisches Lektorat / Korrekturat. Darüber hinaus beschäftigt sie sich im Projekt mit der Konzeption von Beratungsstrukturen sowie der Evaluation von unterschiedlichen Weiterbildungsangeboten.

Jan Schiller

Jan Schiller, Soziologe M. A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S) an der Hochschule Albstadt-Sigmaringen. Er verantwortet dort den Arbeitsbereich Qualitätsentwicklung / Evaluation, Gender Mainstreaming und Diversität.

Sonja Schöne

Sonja Schöne, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „beSt-berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronn Modell“ an der Hochschule Heilbronn. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Begleitforschung zur Entwicklung und Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studienprogrammen unter besonderer Berücksichtigung neuer didaktischer Ansätze wie dem Work-based Learning.

Hermann Schumacher

Prof. Dr.-Ing. Hermann Schumacher ist Direktor des Instituts für Elektronische Bauelemente und Schaltungen und Wissenschaftlicher Leiter der School of Advanced Professional Studies (SAPS) der Universität Ulm.

Lenka Schusterová

Lenka Schusterová (M.Ed., Mgr.) studierte Deutsche Sprache und Literatur, Politikwissenschaft und Biologie und ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ am Distance and Independent Studies Center (DISC) der Technischen Universität Kaiserslautern tätig. In diesem Kontext beschäftigt sie sich mit der Entwicklung von kompetenzorientierten Studiengangprofilen, mit kompetenzorientierter Studiengangsentwicklung sowie der Integration von Gender in der Hochschuldidaktik.

Mario Stephan Seger

Dr. Seger ist für die TU Darmstadt im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ Projektmanager im Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ (Open C³S). Strukturelle Herausforderungen wie auch methodische und instrumentelle Lösungen im Kontext der Anrechnung und Anerkennung bilden seine Forschungsschwerpunkte. In diesem Umfeld arbeitet Dr. Seger aktuell u.a. an der Entwicklung einer Managementsoftware für Bewerbungs- und Analyseprozesse.

Anke Simon

Prof. Dr. rer. pol. Anke Simon (MBA; Dipl.-Wirtsch.-Inf., RN) ist wissenschaftliche Leiterin des BMBF-Forschungsprojekts „OPEN – OPen Education in Nursing“. Neben ihren Forschungs-

aktivitäten ist sie als Studiendekanin verantwortlich für das Studienzentrum Gesundheitswissenschaften & Management an der Dualen Hochschule Stuttgart. Anke Simon war Leiterin der Gründungsgruppe für das erste primärqualifizierende Bachelorprogramm für Pflege und Hebammenwesen in der Region Stuttgart. Ihre Forschungsgebiete sind u.a. Qualitätsmanagement im Krankenhaus, Patientenkommunikation, Lebensqualität in der Altenpflege, Medizin-informatik (im speziellen IT-Benchmarking und Anwenderzufriedenheit). Bevor sie an die Duale Hochschule berufen wurde, war Anke Simon über 20 Jahre in klinischen und administrativen Bereichen des Krankenhaussektors tätig.

Jochen Stettner

Jochen Stettner ist akademischer Mitarbeiter im Projekt „beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell“. Sein Arbeitsfeld ist die Begleitforschung bei der Etablierung von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterprogrammen an der Hochschule Heilbronn. Dabei liegt sein Forschungsschwerpunkt auf der Erprobung und Verbesserung beim Einsatz von On-the-Job Projekten. Er studierte Theologie in Guatemala und Gießen (M.A.) und Internationale BWL in Heilbronn (M.A.).

Claudia Unger

Dr. phil. Claudia Unger hat Kommunikationswissenschaft studiert und in Erziehungswissenschaft promoviert. Sie ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Stabsstelle Qualitätsmanagement in Studium und Lehre der Universität Erfurt tätig. Schwerpunkt ihrer Tätigkeit bildet die Evaluation von Studium und Lehre sowie deren Auswertung und Berichterlegung.

Nina Maria Wachendorf

Nina M. Wachendorf, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Die duale Hochschule“ im Ressort Studium und Lehre an der Hochschule Niederrhein. Sie ist dort zuständig für die Entwicklung von hochschulweiten Strukturen für ausbildungsintegrierte und berufsbegleitende Studienangebote sowie für die Konzeption und Entwicklung von Anrechnungsverfahren hochschulisch und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen.

Marion Wadewitz

Marion Wadewitz, Diplom-Ingenieurin, ist Koordinatorin und Mitarbeiterin im Vorhaben „NOW“ an der Universität Erfurt. Sie verfügt über vielfältige Erfahrungen aus unterschiedlichen Tätigkeiten in der Wirtschaft, der Beratung von Unternehmen, der beruflichen und hochschulischen Bildung. Inhaltliche Schwerpunkte ihrer Tätigkeit im Vorhaben NOW sind die Konzipierung und Umsetzung berufsbegleitender Studienformate im Fachgebiet Berufspädagogik sowie die nachhaltige Verankerung von Weiterbildung an der Hochschule.

Christina Waldeyer

Dipl. Päd. Christina Waldeyer ist für die technische Universität Darmstadt im Rahmen des BMBF-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ im Verbundprojekt „Open Competence Center for Cyber Security“ als wissenschaftliche Mitarbeiterin tätig. Unter der Leitung von Herrn Dr. Seger ist sie dort vorrangig für die Evaluation und Weiterbildung des AnrechnungsManagementSystems für Bewerbungs- und Analyseprozesse im Umfeld der Anrechnung und Anerkennung zuständig.

Jeanette Kristin Weichler

Jeanette Kristin Weichler, M.Sc., studierte Geografie, Meteorologie und Geologie und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fraunhofer-Institut für Solare Energiesysteme ISE und an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Sie leitet und koordiniert das Teilprojekt „Energiesystemtechnik“ im Verbundprojekt „Freiräume für wissenschaftliche Weiterbildung“ das im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ vom BMBF gefördert wird. Schwerpunkt ihrer Arbeit und Forschung bilden folgende Themen: Bildungs- und Wissensmanagement, Entwicklung von berufsbegleitenden Angeboten, zielgruppengerechte Didaktik und Evaluation, Wissenstransfer sowie Aufbau von Kooperationsstrukturen.

Katja Weidtmann

Dr. Katja Weidtmann, Diplom-Psychologin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „FitWeiter“ an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Sie koordiniert dort das Teilprojekt „Berufsbegleitender Masterstudiengang Angewandte Familienwissenschaften“, Interessenschwerpunkte sind Qualitätssicherung, Familienpsychologie, Familienberatung, wissenschaftliches Arbeiten und Forschen.

Eva Weyer

Erziehungswissenschaftlerin Eva Weyer, M.A., ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Bezert_Päd“ an der Evangelischen Hochschule Berlin tätig. Neben dem Projektmanagement betreut sie dort den Bereich Evaluation und Forschung, konzipiert Untersuchungsdesigns mit Mixed Methods (qualitativ und quantitativ), erstellt Erhebungsinstrumente und ist hauptverantwortlich für die Datenanalyse.

Kathrin Wetzel

Kathrin Wetzel ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich der Weiterbildung und des Bildungsmanagements am Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg. Sie koordiniert dort den Querschnittsbereich Qualitätsmanagement und Gender Mainstreaming. Im Jahr 2012 arbeitete Sie als Koordinatorin des Projektes „mint.online“ im Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Sie promoviert im Bereich der berufsbegleitenden Studiengänge. Vor ihrer Tätigkeit in Oldenburg, war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Bildungsmanagement am Institut für Bildungsforschung an der School of Education der Universität Wuppertal tätig. Sie arbeitet außerdem als Dozentin und Mentorin in verschiedenen Studiengängen am Centrum für Lebenslanges Lernen (C3L) in Oldenburg.

Silke Wiemer

Silke Wiemer, Diplom-Sozialwissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „Offene Kompetenzregion Westpfalz“ an der Hochschule Kaiserslautern. Im Projekt ist sie Ansprechpartnerin für die Themen Kompetenzmodellierung und -erfassung und beschäftigt sich daher insbesondere mit der Erstellung kompetenzorientierter Studiengangprofile für berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge sowie mit der Entwicklung von Verfahren zur Kompetenzerfassung.

